Niveau(x) d'enseignement : 3
Centre d'intérêt : 720

Numéro EDUQ : 9370932

Enseignement moral et religieux protestant : sixième année / [adaptation et coordination, Cécile Beaulieu et Sylvain Croteau]. -- [Québec] : Direction de l'enseignement protestant, c1992.
2 v. (502 p.) : ill. ; 28 cm. -- (Guide pédagogique / Direction de l'enseignement protestant du Québec. Primaire)

Code : 9192-818; 65-1610-01 (v. 1); 9192-863; 65-1610-02 (v. 2).
Bibliogr. : v. 1, p. 239-243. Dépouillement : v. [1]. 1re partie : Plans de leçons -- v. [2]. 2e partie : Annexes.

ISBN 2-550-15744-3

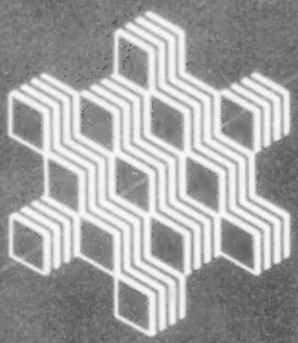
Vedette(s)-secondaire(s) : Beaulieu, Cécile, éd * Croteau, Sylvain, éd * Québec (Province). Direction de l'enseignement protestant

Descripteur(s) : Enseignement moral * Enseignement religieux * Ecole protestante * Guide pédagogique * Primaire (Ordre d'enseignement)

Ce guide s'adresse aux enseignants des écoles protestantes du Québec. Les utilisateurs y trouveront des plans de leçons correspondant au contenu du programme officiel, des suggestions de méthodes d'enseignement et des activités jugées pertinentes pour des enfants de onze ans.

Type de document :

guide pédagogique



PRIMAIRE

ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX PROTESTANT

SIXIÈME ANNÉE
1re PARTIE: Plans de leçons

Québec

9371932-A

guide pédagogique

PRIMAIRE

ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX PROTESTANT

SIXIÈME ANNÉE

1re PARTIE: Plans de leçons

Direction de l'enseignement protestant

Approuvé par le Comité protestant
du Conseil supérieur de l'éducation
en novembre 1991

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1992 — 91[illegible]16

ISBN : 2-550-15744-3

Dépôt légal — deuxième trimestre 1992
Bibliothèque nationale du Québec

REMERCIEMENTS

Le ministère de l'Éducation remercie

Cécile Beaulieu
et
Sylvain Croteau

pour leur travail d'adaptation et de coordination du présent guide
de la sixième année du primaire

Dans le présent document le masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

Nous avons utilisé pour les leçons qui suivent **La Bible en français courant**. Si vous préférez une autre version de la Bible, l'orthographe et les titres des chapitres peuvent être différents. Il suffit de tenir compte des numéros des chapitres et des versets mentionnés, par exemple :
Exode 25:1-40.

TABLE DES MATIÈRES

PAGE

CHAPITRE PREMIER — Présentation du guide 9

CHAPITRE DEUX — Développement de l'enfant : Incidences sur l'enseignement moral et religieux 13

CHAPITRE TROIS — Méthode d'enseignement moral et religieux en sixième année 25

CHAPITRE QUATRE — Activités et techniques d'apprentissage 29

CHAPITRE CINQ — Suggestions de plans de leçons 47

Module 1 : Leçons 51

Module 2 : Leçons 99

Module 3 : Leçons 149

CHAPITRE SIX — Évaluation en enseignement moral et religieux 213

Bibliographie 235

CHAPITRE SEPT — **Annexes**

Module A 247

Module B 323

Module C 379

CHAPITRE PREMIER

PRÉSENTATION DU GUIDE DU PROGRAMME D'ÉTUDES

PRÉSENTATION

Le présent guide d'enseignement moral et religieux s'adresse aux élèves inscrits dans les écoles protestantes du Québec. C'est un document qui vient compléter le programme. Son utilisation, bien que fortement recommandée, demeure facultative. Les utilisateurs y trouveront des plans de leçons correspondant au contenu du programme officiel,* des suggestions de méthodes d'enseignement et des activités jugées pertinentes pour des enfants de onze ans.

Le guide se divise en six chapitres.

Chapitre premier : Présentation générale du guide et suggestions d'utilisation.

Chapitre deux : Mise en évidence des liens qui existent entre le programme et les différentes étapes du développement moral, social, intellectuel et religieux de l'enfant. L'éducateur y verra un résumé des travaux de chacun des quatre théoriciens dont s'inspire le programme : Erik Erikson, Jean Piaget, Lawrence Kohlberg et James Fowler.

Chapitre trois : Bref aperçu de l'approche privilégiée pour des élèves de sixième année.

Chapitre quatre : Énumération de différentes activités et techniques d'apprentissage visant à faciliter l'atteinte des objectifs du programme.

Chapitre cinq : Suggestions de plans de leçons pour chacun des trois modules du programme. À la suite des leçons, l'enseignant trouvera, pour chaque volet, des annexes exploitant diverses techniques d'apprentissage ou activités qui constituent une banque de moyens pratiques.

Chapitre six : Ce dernier chapitre traite de l'évaluation, soit l'évaluation des domaines cognitif et affectif du programme, l'évaluation du travail de l'élève et de la communication avec les parents.

Il est fortement recommandé aux enseignants de consulter la bibliographie à la fin du présent document.

Le guide pédagogique est essentiellement un ensemble de suggestions, d'idées et d'activités visant à actualiser les plans de leçons. Il a été conçu dans le but d'aider l'enseignant à atteindre les objectifs fixés par le programme.

---

* Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction de l'enseignement protestant, Programme d'enseignement moral et religieux pour les écoles protestantes, sixième année, n° de code 65-1600.

CHAPITRE DEUX

DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT : INCIDENCES SUR L'ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX

INTRODUCTION

L'enfant de onze ans qui fréquente l'école est en pleine croissance. Il est évident que la connaissance des étapes de ce développement par l'enseignant joue un rôle prépondérant dans le choix des méthodes d'enseignement et dans l'organisation de la classe.

Il est peut-être moins évident cependant, que l'enfant de onze ans se développe aussi des points de vue social, moral et religieux. De ce fait, cette situation mérite plus d'attention de la part du personnel enseignant. Stimuler le développement de l'enfant dans ces trois domaines est un des buts premiers de l'éducation[**] et fait partie intégrante des fonctions de toute personne chargée de structurer ce milieu d'apprentissage qu'est l'école. C'est au personnel responsable de l'enseignement moral et religieux que revient surtout la tâche particulière d'atteindre les objectifs terminaux et intermédiaires de cette portion du programme d'études, ainsi que celle de stimuler, de manière très explicite, l'épanouissement de l'enfant sur les plans social, moral et religieux.

Les travaux les plus récents dans le domaine de la psychologie du développement ont servi de base au contenu théorique du présent chapitre. En fait, les méthodes exposées dans le présent guide s'inspirent largement d'une forme de pensée exposée par les quatre auteurs suivants, soit Erik Erikson, Jean Piaget, Lawrence Kohlberg et James Fowler. On trouvera à la suite du présent chapitre de brefs résumés de leurs théories. Nous espérons que les parents sauront également tirer profit de ces textes qui les familiariseront avec les activités auxquelles participeront leurs enfants.

** L'École québécoise - Énoncé de politique et plan d'action, 1979, p. 28.

PARTIE I : APERÇU DE LA THÉORIE DU DÉVELOPPEMENT

Erik Erikson

Stades du développement psychosocial

À mesure que l'individu se développe, il s'intègre à la structure sociale et prend conscience de son identité et de sa personnalité. La perception du **moi** ne s'acquiert cependant pas sans heurts. Des conflits opposent certains sentiments incompatibles accompagnant les tentatives faites par l'individu pour définir plus clairement la perception de son **moi**. Il est à noter que ces conflits peuvent jouer un rôle très créatif dans le processus de maturation de l'individu. On ne doit donc pas les considérer comme des éléments négatifs, mais plutôt comme une conséquence naturelle du processus de développement de l'identité personnelle.

Grâce aux entrevues cliniques qu'il a effectuées auprès d'individus de tous âges, Erikson a découvert que le développement de la personnalité et du **moi** semblait donner lieu à certaines expériences émotionnelles communes à tous. Ses études lui ont ainsi permis de définir les huit stades psychosociaux auxquels semblent faire face tous les individus au cours de leur développement. Selon Erikson, le fait de résoudre ces conflits d'une manière satisfaisante accroît le sentiment de réussite et de confiance en soi. Après avoir intégré ces sentiments à la perception de son **moi**, l'individu est plus apte à affronter la phase suivante. En revanche, si le conflit n'est pas résolu, l'individu ne disposera pas d'outils nécessaires pour affronter le conflit lié au stade suivant.

Normalement, l'enfant de quatre ou cinq ans a déjà acquis confiance et autonomie. Au cours de sa première année de vie, il aura pris conscience du fait que ses besoins en matière de nourriture et de soins sont satisfaits. Le développement de ses capacités motrices comme, par exemple, saisir des objets et s'asseoir, lui permet de se fier à son corps. Tous ces éléments réunis donnent à l'enfant une confiance intuitive. Il peut ainsi compter sur le fait que le monde qui l'entoure est permanent et prévisible.

C'est sans doute au cours de sa deuxième année que l'enfant commence à affirmer son individualité. Sur le plan physiologique, il apprend à coordonner sa mobilité, ce qui lui permet de marcher, de parler et de manipuler des objets. Grâce à ces changements physiologiques, il devient indépendant, mais dans une certaine mesure seulement, puisqu'il dépend encore des autres pour satisfaire ses besoins. Généralement, ces acquisitions du développement psychosocial se font avant que l'enfant ne commence à fréquenter l'école. D'autres changements se produisent au cours des années d'études.

Au primaire, l'enfant acquiert le sens de l'initiative, du devoir, de l'accomplissement et, graduellement, précise son identité.

Au secondaire, les jeunes continuent à préciser leur identité et acquièrent progressivement le sens de l'intimité et de la descendance. On peut également observer vers la fin de l'adolescence l'apparition du sens de l'intégrité.

Voici la liste des huit stades de conflits psychosociaux définis par Erikson :*

Stade	Tendance contradictoire	Enjeu du stade
1. Petite enfance	CONFIANCE – MÉFIANCE	Besoin de soins réguliers et affectueux pour se sentir en confiance.
2. Âge préscolaire	AUTONOMIE – DOUTE et HONTE	La volonté de faire soi-même.
3. Début de l'école	INITIATIVE – CULPABILITÉ	L'initiative et l'anticipation des rôles futurs (ambition).
4. Période de latence	HABILETÉ – INFÉRIORITÉ	Reconnaissance des tâches et maîtrise des techniques. Besoin d'encouragements.
5. Adolescence	IDENTITÉ – CONFUSION	Quête de l'identité personnelle.
6. Jeune adulte	INTIMITÉ – ISOLEMENT	La relation intime.
7. Adulte	PERPÉTUATION – STAGNATION	La descendance.
8. Âge mûr	INTÉGRITÉ – DÉSESPOIR	La transcendance.

*Ce tableau a été préparé par France Gilbert, sexologue.

Jean Piaget
Développement cognitif

Le développement cognitif se rapporte généralement aux modifications que subissent les aptitudes intellectuelles de l'enfant. Ces changements résultent de l'interaction entre les stimulations extérieures et les structures internes de connaissance déjà formées chez l'enfant. Cette interaction est elle-même grandement limitée par l'état du développement physique du cerveau (c'est-à-dire sa structure anatomique et sa croissance). Le cerveau n'est pas uniquement soumis à des changements d'ordre physique. Les compétences intellectuelles, comme toutes les autres capacités, peuvent être améliorées par l'exercice et ont un caractère cumulatif. Plus l'enfant accumule les expériences, plus la nécessité s'impose à lui d'organiser ses idées. Piaget a constaté que les progrès des enfants passent, de manière systématique, par différents stades d'organisation de la pensée.

Piaget qualifie la première période d'organisation de la pensée de stade sensorimoteur du développement mental. Grâce aux phénomènes de différenciation et d'interaction, l'individu découvrira progressivement des moyens efficaces pour organiser sa pensée.

À mesure que se déroule la croissance, l'enfant apprend à se représenter le monde d'une manière symbolique. On retrouve les premières formes de cette aptitude nouvelle dans le jeu d'imitation. À l'âge de deux ans environ, nous dit Piaget, l'enfant a atteint le stade préopératoire qui se caractérise par le fait que les différents systèmes (langage, action et perception) ne sont pas entièrement intégrés, et ce, probablement, pour des raisons neurologiques. En grandissant, l'enfant apprend à mieux coordonner ses idées et atteint ce que Piaget appelle la période des opérations concrètes.

L'enfant, qui est alors âgé de huit ans environ, possède une pensée plus logique. Il manie plus facilement les principes et les règles et prend plaisir à exercer ses nouvelles aptitudes.

À l'âge de douze ans, l'enfant atteint la période des opérations formelles. Il est alors en mesure de séparer sa pensée logique de la manipulation concrète d'objets. Comme le signale Piaget, «la pensée prend son envol».

Observations de Piaget sur la façon dont les enfants conçoivent les règles

Piaget a analysé les attitudes verbales des enfants face aux règles que comportent les jeux. Il s'est rendu compte au cours d'entrevues cliniques qu'il existe deux catégories distinctes de raisonnement à l'égard des règles et que ces catégories sont étroitement liées au développement cognitif de l'enfant.

Selon lui, toute morale est constituée d'un système de règles et l'essence même de la morale réside dans le respect que l'individu acquiert de ces règles. Piaget croit que les facteurs cognitifs constituent des éléments essentiels de la morale et que les jugements moraux sont à l'origine des actions personnelles et influent sur elles. Selon lui, les jugements moraux permettent à l'individu d'évaluer ses propres décisions et ses propres attitudes ainsi que celles des autres.

Piaget appelle hétéronomie sur le plan moral les opinions les plus fréquemment exprimées par les enfants de six à dix ans qu'il a observés. Les enfants de cet âge considèrent en effet les règles comme immuables et absolues. Ils croient à l'existence d'une justice immanente et ne tiennent aucun compte de l'intention lorsqu'il s'agit de décider si une action est mauvaise ou pas. Nombre d'enfants considèrent comme vilain que ce qui est défendu, et les choses défendues sont considérées comme telles parce que l'adulte en a décidé ainsi.

Les enfants de dix à douze ans observés par Piaget ont une opinion différente sur les règles. Pour eux, les règles sont plutôt souples et établies par un groupe. La façon dont ils comprennent la justice est fonction de leur responsabilité face au groupe. Ils tiennent compte dans une large mesure de l'intention de l'auteur d'une action lorsqu'il s'agit de déterminer la punition. Les notions de sanction et de réciprocité semblent être à la base de leur compréhension de la justice. En fait, les enfants de dix à douze ans paraissent adhérer fortement aux principes de l'égalité et de l'équité. Selon Piaget, ces enfants sont au stade où ils commencent à acquérir une autonomie de raisonnement à l'égard des règles.

Lawrence Kohlberg
Théorie du raisonnement moral

Kohlberg a effectué des études sur le raisonnement moral. Il ne s'intéresse pas au comportement moral en tant que tel, mais plutôt aux motifs de chaque action morale. Il a soumis à ses sujets des dilemmes (histoires) fondés sur des principes opposés, en leur demandant de les commenter. Après avoir recueilli toutes les données, il a classé les réponses en fonction des principes, des opinions et des jugements évoqués par les sujets dans leurs raisonnements sur les dilemmes. La structure analytique qu'il a ensuite mise au point lui a permis de constater que la répartition des réponses donnait naissance à un certain nombre de modèles de raisonnement moral. Ces modèles semblent refléter les changements qui se produisent aux niveaux cognitif et social chez chaque individu. Par ailleurs, le développement cognitif et social de la personnalité paraît être une des conditions du développement du raisonnement moral, mais non la seule.

Kohlberg estimait que les sujets étudiés faisaient appel à un principe organisateur pour ordonner leur raisonnement sur les questions morales. Ce principe semblait être la justice. Kohlberg a donc réparti ses observations en six stades de raisonnement sur la justice, dont chacun semblait correspondre à une perception de plus en plus appropriée de la structure sociale et à la capacité de penser d'une manière de plus en plus abstraite. À chaque stade, la perception des groupes et des rapports avec le groupe semblait également évoluer.

Kohlberg a donc réparti les six stades du raisonnement moral en trois niveaux, lesquels comportent chacun deux stades :

Préconventionnel :

- orientation punition-obéissance
- orientation relativisme-utilitarisme

Conventionnel :

- orientation vers l'harmonie des relations personnelles
- orientation vers le maintien de l'ordre social

Postconventionnel :

- orientation contrat-formalisme
- orientation conforme aux principes moraux universels.

James Fowler
Stades du raisonnement par la foi

Fowler est lui aussi un théoricien du développement structural. Il s'intéresse surtout aux structures ou aux opérations propres à la pensée et aux croyances de l'être humain. Si le structuraliste s'efforce surtout de définir la façon dont l'esprit élabore les idées, les concepts et les croyances, le théoricien du développement

s'intéresse, quant à lui, au développement de l'être humain, à la façon dont il progresse ainsi qu'aux modèles ou stades structuraux auxquels il se conforme de façon systématique. On définit fréquemment les stades comme des invariants dont l'intégration résulte du stade précédent et prépare au suivant. Fowler a effectué des études ayant pour objet de découvrir les modes d'organisation reliés à la «connaissance par la foi». Selon Fowler, la connaissance par la foi est semblable aux autres formes de connaissance, en ce sens qu'elle est soumise comme elles à de nombreuses variables et qu'elle évolue chez chaque individu.

Pour Fowler, le mot «foi» est un verbe. La foi est en effet une manière de connaître ou d'interpréter le lien qui existe entre un individu ou une collectivité et les sources de la puissance et des valeurs qui influent sur son existence, sans pourtant être soumises à son contrôle. En d'autres mots, la foi est l'orientation que prend la pensée de chacun par rapport à l'absolu de son existence. Nombreux sont ceux qui associent probablement les stades de connaissance par la foi aux stades de développement de la foi; ce n'est cependant pas ainsi que Fowler voit les choses. Pour lui, l'expression «connaissance par la foi» a un sens beaucoup plus large que l'expression «croyance religieuse». En fait, la foi est le sens donné aux fondements de la vie.

En se fondant sur les nombreuses entrevues qu'il a effectuées avec des individus de tous âges, Fowler a défini provisoirement six stades de connaissance par la foi :

- foi intuitive-projective
- foi mystique-littérale
- foi synthétique-conventionnelle
- foi individualisante-réfléchie
- foi antinomique-unificatrice
- foi universalisante

Ces stades constituent, en quelque sorte, «des filtres ou des objectifs photographiques» au travers desquels un individu organise sa compréhension du rapport entre l'absolu de son existence et lui.

PARTIE II : LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT

Aspects psychologiques de la croissance chez l'enfant

Au cours des premières années de son existence, l'enfant évolue tant en ce qui a trait à son **moi** qu'à son sens de l'initiative, du devoir et de l'accomplissement. Le petit enfant cherche à découvrir ses possibilités. Il observe et imite les gestes des adultes qui l'entourent. À aucune autre période de sa vie, l'individu ne sera autant disposé à apprendre et ne se sentira aussi important que lorsqu'il partagera les obligations et les succès des autres. L'enfant effectue de plus en plus des tâches réelles et fonctionnelles sur le plan social. Il acquiert de nouvelles compétences et de nouvelles capacités et il éprouve le besoin de les utiliser pour accomplir des choses réelles.

Développement moral et valeurs

Au cours de l'enfance, l'individu passe de l'hétéronomie, où les lois sont sacrées et doivent être respectées, à l'autonomie, où les lois sont considérées comme des modes d'interaction dont on a convenu mutuellement. Un changement s'opère dans le raisonnement moral, passant du stade préconventionnel, où la conduite du sujet vise à éviter la punition ou à assurer sa satisfaction personnelle, au stade conventionnel, où la bonne conduite vise en tout premier lieu le maintien de l'ordre social. Si les règles sont considérées comme sacrées et immuables, surtout chez le jeune enfant, l'enfant plus âgé estime que certaines règles sont issues d'une convention mutuelle et peuvent, par conséquent, être modifiées par le groupe.

Développement religieux

Le petit enfant éprouve face au monde un puissant sentiment de crainte révérencielle et d'émerveillement. Tout au long de sa vie, il cherchera à définir sa propre identité et à entrer en contact avec les autres. Il s'engagera dans une démarche qui visera à structurer sa conception du monde qui lui permettra de répondre à ces questions fondamentales: «Qui suis-je? D'où est-ce que je viens?» Les réponses qu'il apportera à ces questions, consciemment ou non, constitueront des éléments essentiels de son développement religieux. Le raisonnement par la foi chez l'enfant est un mélange d'acceptation confiante des opinions soutenues par les adultes et d'effort personnel en vue de construire une juste vision du monde. C'est la famille qui, à cet âge, fournit les sanctions et les modèles les plus importants en ce qui concerne la forme et le contenu du raisonnement par la foi.

PARTIE III : RÔLE DE L'INTERVENANT EN ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX

La plupart des travaux sur le développement moral et religieux se fondent sur les théories du développement structural. Selon ces théories, l'individu, en se développant, passe par une série de stades dont l'ordre de succession est constant et dont chacun est fonction du précédent, le déroulement ne coïncidant pas nécessairement avec l'âge chronologique. La plupart de ces théories ont un point en commun : leurs tenants croient que le développement d'un individu est particulièrement favorisé par l'interaction sociale et cognitive avec des individus ayant atteint, des points de vue social, cognitif et affectif, le stade se trouvant immédiatement au-dessus du leur.

L'élève du primaire passe des représentations préopératoires aux opérations concrètes de la pensée. C'est là un phénomène important, notamment lorsqu'il s'agit de déterminer la forme et le type de matériel pédagogique qui stimulera le plus les facultés de l'enfant. Au cours des premières années du primaire, on doit envisager le processus d'apprentissage d'un point de vue matériel. Le jeu symbolique, les activités de déguisement et les jeux d'imitation contribuent fortement à mettre en valeur l'aptitude de l'enfant à jouer un rôle. L'utilisation d'images et d'histoires et l'organisation d'activités artistiques revêtent une grande importance au cours de cette période, car l'enfant est alors très réceptif aux idées transmises par l'intermédiaire d'activités physiques. Vers la fin du primaire, les opérations concrètes de la pensée font habituellement leur apparition chez l'enfant. Il s'intéresse spontanément aux systèmes et aux règles et élabore certains principes intellectuels qui reposent encore cependant sur la manipulation d'objets concrets. À ce stade, les enfants veulent connaître le «pourquoi» de chaque chose. On doit s'efforcer de répondre à leurs questions de la manière la plus claire et la plus concrète possible.

La présentation de modèles revêt une grande importance tout au long du primaire. Si on veut faciliter le passage de l'enfant du raisonnement hétéronome au raisonnement autonome, on doit l'encourager à découvrir la raison d'être des règles. La façon dont la discipline est maintenue dans la classe joue un rôle particulièrement important à cet égard. En expliquant les règles aux enfants, d'une manière claire et concise, on leur permet de mieux les comprendre et on facilite leur développement du sens des responsabilités au sein de la classe. En insistant sur le «pourquoi» des règles, on encourage l'enfant à réfléchir avant d'agir. L'enseignant peut l'aider à devenir autonome face aux règles. À ce stade, il importe énormément que l'enseignant fasse preuve d'impartialité et traite tous les élèves de façon équitable.

Les discussions sur les questions morales devraient, dans la plupart des cas, être réservées aux dernières années du primaire, car les élèves des premières années ne possèdent pas la capacité cognitive leur permettant d'aborder par le raisonnement nombre de principes abstraits qu'on retrouve couramment dans les dilemmes d'ordre moral. Si un enseignant décide d'utiliser la discussion sur la morale comme technique d'enseignement il doit prendre soin de bien choisir les sujets qu'il abordera. Certains sujets sont particulièrement épineux et plusieurs enfants pourraient être incapables de les aborder du point de vue émotionnel ou cognitif, ou même des deux.

Il est possible de stimuler le développement du raisonnement moral chez les élèves du primaire sans avoir recours à de longues discussions sur la morale. Il suffit de leur présenter des modèles et d'insister pour que chacun accepte la responsabilité de ses actions au sein du groupe. L'enseignant peut encourager les élèves non seulement à examiner les conséquences matérielles de leurs actes sur eux-

mêmes, mais aussi à parler de ce qu'ils ressentent lorsque quelque chose leur arrive à cause d'un autre élève. Les activités au cours desquelles on met l'accent sur la coopération entre les membres du groupe et sur l'attribution de rôles peuvent aider l'enfant à développer un raisonnement moral basé sur l'harmonie des relations interpersonnelles. L'enseignant ne doit pas s'imaginer devoir tout apporter ou donner à ses élèves. En effet, les activités qui favorisent les interactions permettent déjà aux enfants d'exercer les uns sur les autres une stimulation sociale et cognitive.

Il importe de se rappeler, au cours de toutes ces activités, qu'en aucun autre moment de son existence, l'enfant ne sera autant disposé à apprendre. Il ne faut pas canaliser trop tôt son sens naturel de la découverte. Les activités comme la musique (en jouer ou en écouter), le dessin, la peinture, la danse et le mime constituent des moyens efficaces pour encourager chez l'enfant l'expression du sentiment de crainte révérencielle et d'émerveillement qu'il éprouve devant le monde qui l'entoure.

CHAPITRE TROIS

MÉTHODE D'ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX EN SIXIÈME ANNÉE

MÉTHODE

Le programme d'enseignement moral et religieux pour la sixième année du primaire a pour thème **UNE PRISE DE CONSCIENCE QUI S'APPROFONDIT**. Ce programme est constitué de trois modules, intitulés respectivement :

1) l'histoire judéo-chrétienne,
2) la célébration,
3) les relations personnelles et sociales.

Les modules sont étroitement liés et peuvent être abordés l'un après l'autre ou parallèlement. Tout à fait complémentaires, ces trois éléments constituent des unités d'études obligatoires.

Un certain nombre d'ouvrages qui traitent de la Bible ont été retenus à l'intention du personnel enseignant, dont la **Bible en français courant**.

Il est recommandé de consulter, à la fin du présent ouvrage, la bibliographie qui offre une liste d'appoint pour chacun des modules.

1) **Le module biblique**

Dans ce premier module, les élèves de sixième année poursuivent l'étude de l'histoire judéo-chrétienne en apprenant les hauts faits de l'histoire de Salomon, de Daniel dans l'Ancien Testament et de Jésus dans le Nouveau Testament. Le jeune de onze ans se passionne pour les histoires de personnes courageuses, de héros humanitaires, d'individus célèbres, que ce soit dans la réalité ou dans la littérature de jeunesse. Ainsi, en étudiant les divers épisodes de leur vie, les élèves prendront connaissance du courage de Daniel, de la sagesse de Salomon, un simple homme qui, comme tous les êtres humains, a commis des erreurs et a su en tirer des leçons.

Dans le Nouveau Testament, en étudiant les diverses étapes de la passion de Jésus, les élèves prendront conscience du caractère humain et divin de Jésus évoluant au milieu de ses amis et de ses ennemis. Par l'intermédiaire de récits bibliques intéressants, les élèves auront l'occasion d'apprécier le riche héritage littéraire de la tradition judéo-chrétienne, au fur et à mesure des objectifs.

2) **Module de la célébration**

Le module de la célébration constitue la deuxième composante du programme. Avec l'apport de la télévision et des divers médias, l'enfant de onze ans est sensibilisé aux sons et aux couleurs de pays lointains. Les spectacles et les présentations ethnoculturelles apportent aux jeunes de cet âge une connaissance appréciable des autres peuples et des autres cultures. Une introduction aux aspects de l'utilisation des aliments, des vêtements et parures de cérémonies dans diverses religions ainsi que de leur signification religieuse vise à susciter chez les élèves un sentiment de respect à l'égard des autres, mais aussi un sentiment d'appréciation de leurs propres origines. Le module de la célébration de la sixième année étudie quelques pratiques alimentaires et vestimentaires de certains groupes culturels.

3) **Module des relations personnelles et sociales**

Dans ce troisième et dernier module, l'élève pourra mieux comprendre les changements physiques et affectifs propres à l'adolescence, thème déjà amorcé en cinquième année. Les objectifs du programme mettent l'accent sur l'adoption de nouvelles attitudes vis-à-vis de ces changements ainsi que sur l'importance d'assumer ses responsabilités et de prendre des décisions réfléchies.

On suggère également au personnel enseignant d'EMR de se constituer un dossier d'illustrations, de photos et de coupures de journaux qui pourrait s'avérer d'une grande utilité pour présenter ce troisième module. Des photos ou images représentant des temples, des lieux de pèlerinage, des participants à une cérémonie ou encore des revues telles que **Biosphère** ou **Géo** ou le **National Geographic,** des affiches provenant de divers organismes commerciaux, des listes de films et de vidéos, des adresses de lieux de culte qui formeront, une fois colligé, une banque précieuse d'aides didactiques. Il faudrait prévenir les désordres occasionnés en classe par des illustrations osées (photos de personnes nues, mutilées, etc.). De plus, il faut faire attention aux droits d'auteurs et toujours indiquer la source et les références des documents utilisés.

CHAPITRE QUATRE

ACTIVITÉS ET TECHNIQUES D'APPRENTISSAGE

INTRODUCTION

Tout enseignement de qualité doit établir des liens étroits entre les objectifs, les techniques et les activités. Cet énoncé, qui s'applique également à l'enseignement moral et religieux, consiste à promouvoir l'intégralité de la personne et de ses rapports avec le monde, avec les êtres et avec Dieu, ce qu'un théologien, Paul Tillich, appelle l'«Ultime Réalité» et la «Raison d'être de toutes choses». Dans le présent chapitre, nous proposons l'exploration de diverses techniques qui permettront à l'élève de participer pleinement à son processus d'apprentissage. Les cours devront susciter un climat de confiance et d'estime de soi, en plus d'encourager les relations interpersonnelles.

Plusieurs leçons consisteront à faire découvrir aux enfants des histoires bibliques. En leur fournissant l'occasion d'exprimer leurs réactions devant les extraits étudiés au moyen des différentes techniques, on leur permettra de participer à des expériences positives qui influenceront leurs sentiments et leurs comportements.

Les activités et techniques dont il sera question dans le présent chapitre devront être choisies en fonction de l'âge, des intérêts, des besoins et des acquis des élèves. Par une organisation variée et axée sur les aspects cognitif, affectif et expérimental de l'apprentissage, l'enseignant permettra aux enfants d'accomplir et d'intégrer entièrement cet apprentissage.

Activités et techniques d'apprentissage adaptées aux élèves du primaire

PREMIÈRE PARTIE : DESCRIPTION DES DIVERSES TECHNIQUES

1) ARTS PLASTIQUES ET ARTISANAT

a) Collage et montage
b) Dessin et peinture
c) Pliage de papier
d) Calligraphie
e) Impression
f) Sculpture
g) Batik

2) ART PHOTOGRAPHIQUE

a) Diapositives ektagraphiques
b) Diapositives décalques
c) Diapositives photographiques
d) Projections cinématographiques

3) CRÉATION LITTÉRAIRE

a) Poésie
b) Rédaction d'un journal imaginaire
c) Journal personnel
d) Journal d'information
e) Rédaction de pièces de théâtre
f) Composition de nouvelles

4) ARTS DE REPRÉSENTATION

a) Musique
b) Danse
c) Pièces jouées par les élèves
d) Spectacle de marionnettes
e) Récitation en choeur
f) Théâtre des lecteurs

5) TECHNIQUES D'EXPRESSION

a) Art de conter
b) Présentation orale
c) Débats
d) Techniques de discussion
e) Entrevue

6) EXPÉRIENCES COMMUNAUTAIRES

a) Sorties - excursions
b) Visiteurs, personnes-ressources invitées
c) Cuisine internationale

7) SIMULATIONS

a) Traditions ethnoculturelles
b) Jeux
c) Jeux de rôles
d) Délimitation des valeurs
e) Dilemme moral

DEUXIÈME PARTIE : L'ORGANISATION DE CLASSE

(Quelques suggestions)

1. Disposition de la salle de classe
2. Relation enseignant et élèves
3. Apport des pairs
4. Règles de la classe

Activités et techniques d'apprentissage adaptées aux élèves du primaire

PREMIÈRE PARTIE : DESCRIPTION DES DIVERSES TECHNIQUES

1) ARTS PLASTIQUES ET ARTISANAT

a) Collage et montage
b) Dessin et peinture
c) Pliage de papier
d) Calligraphie
e) Impression
f) Sculpture
g) Batik

2) ART PHOTOGRAPHIQUE

a) Diapositives ektagraphiques
b) Diapositives décalques
c) Diapositives photographiques
d) Projections cinématographiques

3) CRÉATION LITTÉRAIRE

a) Poésie
b) Rédaction d'un journal imaginaire
c) Journal personnel
d) Journal d'information
e) Rédaction de pièces de théâtre
f) Composition de nouvelles

4) ARTS DE REPRÉSENTATION

a) Musique
b) Danse
c) Pièces jouées par les élèves
d) Spectacle de marionnettes
e) Récitation en choeur
f) Théâtre des lecteurs

5) TECHNIQUES D'EXPRESSION

a) Art de conter
b) Présentation orale
c) Débats
d) Techniques de discussion
e) Entrevue

6) EXPÉRIENCES COMMUNAUTAIRES

a) Sorties - excursions
b) Visiteurs, personnes-ressources invitées
c) Cuisine internationale

7) SIMULATIONS

a) Traditions ethnoculturelles
b) Jeux
c) Jeux de rôles
d) Délimitation des valeurs
e) Dilemme moral

DEUXIÈME PARTIE : L'ORGANISATION DE CLASSE

(Quelques suggestions)

1. Disposition de la salle de classe
2. Relation enseignant et élèves
3. Apport des pairs
4. Règles de la classe

PREMIÈRE PARTIE : DESCRIPTION DES DIVERSES TECHNIQUES

1. ARTS PLASTIQUES ET ARTISANAT

a) Collage et montage

Un montage se fait en découpant et en réunissant deux ou plusieurs images pour créer une nouvelle image.

On obtient un collage en arrangeant des objets comme des feuilles, des brindilles, des capsules de bouteille, etc. et en les collant sur une page. Les deux techniques conviennent à l'enseignement moral et religieux, particulièrement si les élèves travaillent en groupes au sein desquels des idées créatrices peuvent se concrétiser dans une atmosphère de coopération et de travail d'équipe.

On peut combiner les techniques de collage et de montage pour composer des affiches et de grands tableaux d'affichage attrayants. Les illustrations tirées de revues, les dessins et les peintures d'élèves, les découpages en papier construction ne représentent qu'une mince partie de la réserve inépuisable de moyens utilisés pour la création de collages et de montages originaux.

On peut combiner les techniques de collage et de montage pour créer une représentation tridimensionnelle appelée **diorama**, c'est-à-dire une scène dotée d'un arrière-plan, d'un plan médian et d'un premier-plan. Un diorama se prête bien à la représentation d'une scène biblique. Essayez de monter un diorama dans une boîte à chaussures avec une ouverture sur le dessus et une autre sur le devant. Pour la sixième année, nous proposons le diorama du procès de Jésus. On peut utiliser le diorama pour représenter également un épisode de l'histoire de Salomon.

b) Dessin et peinture

Certains épisodes de la Bible pourraient constituer le sujet de dessins au crayon ou au pastel. Une peinture murale montrant les principaux événements de la vie de Salomon ou de Daniel ou un tableau chronologique ponctué de dessins au crayon peuvent orner le mur de la classe. Les feutres sont populaires chez les élèves de cet âge. Ils permettent d'écrire facilement et de faire des reproductions colorées et vivantes. En utilisant de l'encre de Chine de diverses couleurs, avec une plume ou un pinceau, on peut également réaliser des illustrations qui produiront un effet intéressant.

On peut utiliser également des fusains dont les traits épais et foncés conviennent particulièrement bien pour créer une atmosphère dramatique. Pour conférer au dessin un caractère onirique (relatif aux rêves), on en estompera les traits par l'utilisation de craies de couleur sur du papier mouillé, ce qui donnera un effet très spécial.

La gouache peut être utilisée conjointement avec les fusains ou les feutres. Les toiles de fond servant à mettre en scène les histoires racontées dans l'un des trois modules font beaucoup d'effet quand on les prépare avec de la gouache. On peut aussi recouvrir de gouache un théâtre de marionnettes, des décors, ou une scène fabriquée avec du carton ou un matériau analogue. La gouache prendra un aspect brillant si on la recouvre de laque ou de peinture acrylique.

c) Pliage de papier

Le pliage de papier peut être très simple lorsqu'il s'agit de plier en accordéon un morceau de papier construction pour fabriquer une lanterne, ou plus complexe si on entreprend de créer un bel oiseau avec une simple feuille de papier (art japonais de l'ORIGAMI).

Le papier peut être découpé en bandes minces, puis plié, enroulé, entrelacé, tressé, etc. et collé ensuite sur un cadre solide pour former un objet en trois dimensions capable de tenir debout. Les élèves pourraient s'exercer à cons-

truire de très simples modèles d'origami, technique qui leur sera utile quand ils étudieront les coutumes vestimentaires orientales (module de la célébration).

d) Calligraphie

À mesure qu'ils maîtrisent l'écriture, les élèves devraient pouvoir copier certaines calligraphies qu'ils découvrent en se familiarisant avec les diverses cultures à travers le monde et l'histoire. Les plumes à calligraphie munies d'un large bec conviennent à cet art. Des pinceaux fins, trempés dans l'encre de Chine, conviennent également.

e) Impression

L'impression est une autre technique très utile à ce niveau. Les élèves peuvent graver, à l'aide d'une pointe émoussée, des scènes ou des effets sur des contenants en styromousse et les enduire de peinture «tempera» ou d'encre d'imprimerie. On obtiendra de meilleurs résultats sur du papier à dactylographie. Ce sont des exercices qui conviennent très bien à des élèves de sixième année.

On ne conseille pas d'utiliser des produits comestibles dans les travaux artistiques. Parce qu'elle nécessite des instruments coupants, l'impression au moyen de pommes de terre n'est pas recommandée. L'impression sur linoléum demande elle aussi d'utiliser des couteaux. On peut toutefois faire des impressions sur tissu avec de la peinture à textile, de manière à obtenir un effet de répétition pour motif mural.

f) Sculpture

Des figurines façonnées avec de l'argile, de la pâte à modeler ou du papier mâché rendent plus vivants les récits bibliques. On pourra ainsi recréer sur une table, à l'aide de figurines sculptées, les principaux événements qui ont marqué la vie de Salomon ou de Daniel.

On peut façonner des figurines représentant les apôtres et divers moments de la vie de Jésus. On pourrait aussi sculpter des figurines illustrant diverses fêtes inscrites au programme de sixième année.

g) Batik

Le batik consiste à représenter des motifs avec de la cire fondue sur un tissu de soie ou de coton pur que l'on plonge ensuite dans des bains de teinture. Cette opération peut être simple si on utilise un seul motif et un seul bain de teinture, ou plus complexe si le travail avec la cire est plus important et si les bains de teinture sont de différentes couleurs. On applique la cire avec des pinceaux. Lorsque la teinture (à l'eau froide) est fixée et le tissu sec, le batik est placé entre des feuilles de papier journal qui absorbent la cire quand on y applique un fer chaud. Le résultat en vaut la peine. Le batik permet entre autres de confectionner des foulards, des tapis de prière, des draperies, et convient particulièrement bien aux unités du module de la **Célébration** portant sur les religions orientales. Le travail doit absolument être supervisé par une personne adulte.

2. ART PHOTOGRAPHIQUE

a) Diapositives ektagraphiques

Cette activité demande un certain nombre de diapositives ektagraphiques. Une diapositive ektagraphique est un transparent monté dans un cadre de cinq centimètres sur cinq centimètres, que l'on utilise avec un projecteur à diapositives. On marque le côté de la diapositive sur lequel on peut écrire. Avec un crayon, une plume, un stylo à bille ou un feutre, l'élève y fait un dessin, représentant un incident vécu, une scène biblique ou la célébration d'une fête. L'enseignant peut aussi choisir un poème, une histoire ou un psaume et en faire illustrer une partie par chacun des élèves. On montre ensuite un diaporama, accompagné d'une narration qui sera présentée par les élèves.

b) Diapositives décalques

Les diapositives décalques combinées à des illustrations prises dans des revues font appel à une autre technique de projection que peuvent apprécier les élèves de sixième année. Ces transparents peuvent servir à illustrer une histoire ou à développer un thème. Les découpures choisies dans les revues ne doivent pas avoir plus de cinq centimètres de côté pour entrer dans le cadre de carton des diapositives décalques. Ces dimensions réduites permettent des effets inhabituels, car les enfants doivent faire preuve d'imagination pour choisir les petites images qui illustreront leur idée. Ils peuvent ensuite écrire un texte pour accompagner la présentation des diapositives. Le diaporama peut aussi illustrer une chanson que l'on joue ou interprète pendant la représentation.

Pour préparer des transpositions avec des images de revues, découper l'image et en plastifier la surface avec une feuille de papier contact clair ou en la passant dans une machine à plastifier 3 M. Demander aux enfants de faire tremper les images dans l'eau tiède pendant environ trente minutes et de frotter ensuite doucement le dos de l'image jusqu'à ce que

toute la matière de consistance argileuse ait complètement disparu et qu'il ne reste plus qu'une reproduction en couleur propre et claire. Sécher les images avec des serviettes en papier. On peut alors les utiliser telles quelles ou les rendre permanentes en plastifiant également le dos. Découper les images et les monter dans des cadres pour les faire passer dans un projecteur à diapositives ou dans un rétroprojecteur.

c) Diapositives photographiques

Dans le domaine des projections artistiques, on peut également photographier des scènes d'un récit dont les élèves seront les acteurs. Ils choisiront l'histoire, récit de la Bible ou drame social, distribueront les rôles, se déguiseront et adopteront les poses nécessaires aux différents épisodes à photographier. Une fois la pellicule développée, ils mettront les diapositives en ordre et les projetteront, accompagnées de la narration voulue et peut-être même de musique ou d'effets sonores en arrière-plan. La narration peut être enregistrée ou se faire «en direct». Le tout peut se réaliser avec un simple appareil Instamatic (avec une lampe-éclair si les prises de vue se font à l'intérieur) et un film Ektachrome ou Kodachrome.

d) Projections cinématographiques

Les résultats seront plus vivants encore si l'on peut filmer la représentation à l'aide d'une caméra 8 mm avec pistes sonores prévues; l'enregistrement magnétoscopique est possible dans bien des écoles.

3. CRÉATION LITTÉRAIRE

a) Poésie

Les enfants peuvent composer des poésies - en particulier en vers libres avec un minimum d'indications de la part de l'enseignant. Chaque fois qu'une activité captive les enfants et que leur enthousiasme et leur entrain semblent augmenter, l'enseignant a une magnifique occasion de leur suggérer de composer un poème. Les élèves arrivant en sixième année ont sans doute déjà eu de nombreuses occasions de composer des vers libres. C'est peut-être le temps de leur faire connaître certaines formes de vers métriques comme le **haïku**, le **limerick** ou le **cinquain**.

Le **haïku** est un genre de poésie japonaise dans laquelle chaque poème est formé seulement de trois vers. Le premier vers a cinq syllabes; le second, sept; et le troisième, cinq. Ces poèmes décrivent généralement une scène de la nature, mais le troisième vers contient un élément de surprise, comme dans l'exemple suivant :

CRO/CUS DU PRIN/TEMPS
VOUS LE/VEZ VOS TÊ/TES
JAUNES
BRIL/LANT DANS LA NEIGE

Le **limerick** est un genre de poésie à cinq vers dans laquelle les deux premiers vers et le dernier ont soit huit ou neuf syllabes, tandis que les troisième et quatrième vers ont cinq ou six syllabes. Le rythme comporte un battement fort pour deux battements faibles comme dans l'exemple suivant :

Limerick à neuf syllabes :

UN/JOUR,/UN/HOMME/NOM/MÉ/A/BRA/HAM
QUI/VOY/A/GEAIT/DE/HUR/A/HA/RAN
SEN/TIT/DANS/SON/COEUR/
QUE/SON/RÔLE/É/TAIT
DE/FAI/RE/CON/NAÎ/TRE/DIEU/AUX/HOMMES

Un autre genre de poésie qui pourrait intéresser les élèves du primaire est le **cinquain**. Il y a quatre vers dans un cinquain, et ils sont d'habitude composés selon ces règles :

vers 1 : titre (un nom - un mot)
vers 2 : décrit le titre (deux mots)
vers 3 : mots ou phrase exprimant une action se rapportant au titre (trois mots)
vers 4 : décrit un sentiment se rapportant au titre (quatre mots)
vers 5 : se rapporte au titre (un mot)

Voici un exemple de ce genre de poésie :

Rosée
Goutelettes d'eau
Humidité du matin
Une fraîcheur toujours présente
Propre

b) Rédaction d'un journal imaginaire

Les élèves des dernières classes du primaire aimeront rédiger un journal imaginaire dans lequel seront enregistrés, dans l'ordre chronologique, les événements survenus dans la vie du personnage biblique fictif. Pour que l'article qu'il écrit dans le journal soit réaliste, on demande à l'élève de faire preuve d'empathie à l'égard de son personnage, ce qui constitue l'un des objectifs à atteindre dans le programme d'enseignement moral et religieux pour ce niveau. Une fois son journal terminé, chaque élève pourra le lire aux autres.

c) Journal personnel

L'approche «par investigations», que l'on privilégie dans l'enseignement moral et religieux, fournit de nombreuses occasions à l'élève d'examiner les croyances, les sentiments, les attitudes et les valeurs d'une personne. Quelle que soit la technique utilisée - jeu de rôles, exercices d'appréciation des valeurs, discussions sur la morale, etc., l'exercice d'écriture doit donner aux élèves suffisamment de temps pour réfléchir et pour noter les connaissances qu'ils ont acquises.

Certains enseignants obtiennent de bons résultats en demandant aux élèves de tenir un journal personnel ou autre dans lequel ils noteraient leurs pensées et leurs réactions à l'égard des activités scolaires. C'est dans ce journal que l'élève rassemble ses notes et élabore ses idées. L'élève peut garder son journal à l'école ou, s'il le préfère, l'apporter chez lui. Un journal peut être rédigé en commun avec l'enseignant ou avec d'autres élèves si les intéressés sont d'accord, mais en aucun cas il ne doit faire l'objet d'une note ou d'une évaluation quelle qu'elle soit. Un journal personnel permet à l'individu d'exploiter des idées afin de donner une meilleure orientation à sa vie.

d) Journal d'information

Les événements bibliques ou historiques pourraient être présentés sous forme d'un article de journal. En fait, une classe pourrait rédiger une publication intitulée, par exemple, **Le Journal de Jérusalem**, lequel commencerait en 33 av. J.-C. et contiendrait de nombreux articles sur Jésus et ses activités. On peut aussi faire rédiger une lettre à un journal sur des sujets qui suscitent un vif intérêt chez les élèves.

e) Rédaction de pièces de théâtre

La première étape de la rédaction d'une pièce de théâtre, à partir d'une histoire biblique ou d'une situation que l'on aura choisie, consiste à traiter un fait comportant des dialogues et une certaine action dramatique. Demander aux élèves de déterminer les personnages et les scènes qu'ils veulent interpréter et d'écrire l'histoire sous forme d'une pièce de théâtre en soulignant le nom de l'acteur au début de chaque réplique du dialogue. Diviser la pièce en séquences selon le lieu de chaque élément. Faire ensuite présenter chaque scène par un narrateur qui explique où et quand l'action se déroule. Voici une méthode pour écrire une pièce de théâtre originale :

1- demander aux élèves de faire la liste des personnages;

2- demander aux élèves de s'entendre sur le ou les objectifs possibles des personnages tout au long de la pièce;

3- préciser l'obstacle qui pourrait empêcher l'atteinte de l'objectif;

4- imaginer un moyen permettant aux personnages de surmonter l'obstacle de manière constructive pour atteindre l'objectif;

5- écrire le scénario pour une pièce de théâtre et prévoir une conclusion rapide dès l'atteinte de l'objectif.

Le scénario pourrait être élaboré grâce à une technique de «remue-méninges» analogue à l'interaction orale de groupe utilisée pour la résolution de problèmes. On demande aux élèves de retenir pour leur jeu dramatique une idée centrale (un mot) que l'enseignant écrit au tableau. (Cela pourrait être fait par un seul élève ou plusieurs petits groupes.)

À partir de ce seul mot, le groupe exprime des idées jusqu'à ce que les élèves s'entendent sur la manière de faire progresser l'histoire.

Cette méthode permet de trouver des avenues riches de possibilités à partir des idées personnelles des élèves. Dans certains cas, cette approche peut fournir un moyen de mettre au jour des conflits sociaux et affectifs dissimulés qui pourraient exister dans la classe.

f) Composition de nouvelles

La nouvelle est un récit généralement bref, de construction dramatique, qui présente peu de personnages. La technique de composition d'une nouvelle convient bien aux élèves des dernières classes du primaire, qui peuvent composer facilement un texte. Ils aiment exprimer leurs propres idées et sont très satisfaits de composer des histoires pouvant être lues par leurs amis et leurs parents.

Le programme d'enseignement moral et religieux donne de nombreuses occasions d'avoir recours à la technique de la nouvelle. Les histoires de l'Ancien Testament comportent parfois une grande intensité dramatique et se prêtent bien à la composition d'une nouvelle. Le module de la **Célébration** et celui des **Relations personnelles et sociales** fournissent des points de départ à des anecdotes personnelles. Il est bon de commencer une séance de rédaction par quelques discussions ou un remue-méninges et de constituer une liste de mots utiles à laisser

sur le tableau pendant la séance de rédaction. Les nouvelles peuvent être illustrées, ce qui constituera un attrait supplémentaire.

4. ARTS DE REPRÉSENTATION

Les élèves apprécieront le programme EMR s'ils peuvent participer à des activités de groupe qui, tout en leur apprenant beaucoup, leur permettront de se divertir et de divertir les autres. Ils peuvent jouer le rôle d'exécutants ou encore se laisser divertir par les autres.

a) Musique

a.1) Écouter de la musique

Le fait d'ajouter un fond musical à la narration des histoires bibliques peut constituer une autre technique très efficace. On créera l'atmosphère souhaitée à l'aide de pièces musicales soigneusement choisies. Nombre d'histoires bibliques ou d'activités se rapportant à la célébration pourront être complétées par différents extraits de pièces jugées pertinentes, par exemple : **l'Hymme des Rois** de Haendel.

a.2) Jouer d'un instrument

Les élèves peuvent créer des instruments rythmiques et accompagner certaines chansons contemporaines apprises dans différents cours d'enseignement moral et religieux. Des baguettes et une boîte de café munie de son couvercle de plastique constituent un excellent tambour. Des clochettes fixées tout autour d'une assiette en aluminium ou en carton donnent un tambourin. De même, des bouteilles de plastique remplies de cailloux ou de haricots secs peuvent se transformer en castagnettes. La présence d'un professeur de musique dans l'école peut faciliter la tâche de l'enseignant qui pourrait collaborer avec le spécialiste de musique à mettre au point une pièce musicale.

a.3) Chanter

Le chant est sans contredit le meilleur moyen de permettre aux enfants d'«exprimer l'inexprimable». Les élèves devraient avoir la possibilité de se familiariser avec certaines hymnes léguées par différentes traditions religieuses; on en trouvera un certain nombre dans les annexes du guide de l'enseignant. Les chansons folkloriques, accompagnées à la guitare ou au psaltérion*, et les **spirituals**, trouvés dans des recueils de chansons folkloriques, constituent également d'excellentes sources d'inspiration.

b) Danse

Les enfants qui approchent de l'adolescence, sont souvent trop timides pour s'exprimer par la danse; ils éviteront donc des situations les amenant à révéler des sentiments intimes. Et pourtant, la danse est une manière universelle de s'exprimer, et on la trouve dans l'héritage culturel de tous les peuples. Dans les dernières classes du primaire, les élèves ont des réactions très favorables quand on leur fait connaître les danses folkloriques des différents pays; leur effort peut surtout consister à apprendre les pas ainsi qu'à étudier les costumes plutôt que les éléments plus expressifs. Vous pourriez aussi donner à vos élèves des foulards ou des rubans pour les faire tournoyer ou encore deux balles qu'ils feraient rebondir en dansant au son d'une musique orientale. L'idée, ici, est de leur donner quelque chose à faire pour les aider à vaincre la timidité accompagnant la prise de conscience de leur corps en développement.

c) Pièces jouées par les élèves

Les enfants perçoivent mieux le ton d'un événement s'ils ont la possibilité de le présenter sur scène. Après avoir lu ou entendu une histoire et en avoir discuté, ils connaissent assez bien le récit pour interpréter des rôles et les jouer spontanément sans répétitions préalables.

On peut écrire un scénario pour les élèves, s'ils le préfèrent, particulièrement quand ils hésitent à jouer devant leurs camarades. Les différents personnages se contentent alors de jouer directement leur rôle, puisqu'il s'agit simplement d'activités en classe. Si le groupe est véritablement «enthousiasmé» par la pièce préparée, on pourra envisager de répéter le spectacle en vue d'une représentation publique.

d) Spectacles de marionnettes

Les enfants peuvent, à l'aide de marionnettes, jouer des textes sans être intimidés. La fabrication des marionnettes nécessite à la fois le savoir-faire et la créativité des élèves et elle fait appel à diverses techniques qu'ils devraient apprendre avec plaisir.

* Psaltérion : instrument de musique à cordes pincées ou grattées en forme de triangle ou de trapèze.

De simples marionnettes peuvent être fabriquées avec un sac en papier brun ordinaire. Les traits du visage sont ajoutés avec de la peinture ou du papier de construction. Les enfants peuvent animer les marionnettes en plaçant correctement leurs doigts dans les coins du sac en papier.

Les marionnettes-chaussettes sont faciles à fabriquer et ravissantes à voir. Une chaussette de sport ordinaire est décorée avec des boutons, de la laine, des morceaux de feutre, etc., pour mettre en valeur le personnage; les bras peuvent être fabriqués avec de l'étoffe ou en découpant des trous pour faire sortir les doigts. Le bout de la chaussette peut être rembourré de manière à avoir une tête plus ressemblante, mais les enfants préfèrent souvent n'utiliser que leurs doigts.

Les têtes de marionnettes peuvent être fabriquées avec du papier mâché formé de petites bandes de papier journal trempées dans de la colle pour papier peint et disposées en couches sur un objet (ampoule, ballon, balle ou boule de papier journal). Une fois l'ensemble sec, peint et vernis, on y colle par-dessus des morceaux de feutre, de la laine, des boutons, etc., pour donner à la marionnette un caractère personnel. Un simple corsage est ajouté séparément. Les doigts placés dans la tête et les deux bras donnent vie à la marionnette.

On peut aussi fabriquer une marionnette avec du carton. Sur l'un des côtés du carton, on dessine la silhouette du personnage, on la découpe et on la décore. Un petit bâton en bois est fixé à cette marionnette-bâton. Pour souffler les paroles du dialogue, on peut également les noter sur un papier que l'on fixera au dos de la marionnette.

La marionnette-bâton peut être actionnée derrière un écran en toile blanche illuminé de l'arrière par un puissant projecteur. Quant aux décors sur l'écran, on peut les faire facilement en découpant des affiches noires que l'on fixera sur la toile. On a également la possibilité d'ajouter de la couleur avec du papier de soie coloré ou des reproductions en acrylique. Ce théâtre d'ombres fait un effet absolument saisissant et on peut s'en servir pour représenter un certain nombre de légendes et de récits qui se prêtent bien à un jeu d'ombres chinoises.

Une autre technique pour confectionner des marionnettes consiste à découper de petites silhouettes que l'on peut déplacer sur le dessus d'un rétroprojecteur. En combinant ces silhouettes avec des diapositives en couleurs formées avec des illustrations de revues, on donne encore de plus grandes possibilités à l'imagination et à la créativité.

e) Récitation en choeur

On peut adapter un passage de la Bible en vue d'en faire une récitation en choeur. Chaque partie du texte est alors confiée à certains types de voix. Ainsi, on fera lire la première ligne du texte par les garçons et la suivante par les filles, ou vice-versa. La lecture pourra être confiée alternativement à un premier soliste, à un deuxième, etc. Certaines parties du texte pourront aussi être lues par les voix les plus graves, d'autres par les voix les plus aiguës, tandis que les parties les plus importantes seront lues par le choeur au complet. On divisera le texte en conséquence et on le lira du début à la fin. On devrait enregistrer la récitation et la faire écouter aux enfants; ceci leur permettrait de mieux apprécier l'effet produit et d'apporter les améliorations nécessaires. Dans les classes nombreuses, on pourra répartir les élèves en plusieurs groupes qui pourront se produire les uns devant les autres.

Exemple de récitation en choeur:

Psaume 24

Garçons :	C'est au Seigneur qu'appartient le monde avec tout ce qu'il contient.
Filles :	La terre avec ceux qui l'habitent.
Garçons :	C'est Lui qui l'a fixée au-dessus des mers.
Filles :	Et la maintient au-dessus des flots.
Premier soliste :	Qui sera admis à gravir la montagne du Seigneur?
Deuxième soliste :	Et à se tenir dans son saint temple?
Troisième soliste :	Ceux qui ont gardé mains nettes et coeur pur, qui ne se sont pas tournés vers le mensonge et n'ont pas fait de faux serments.
Voix graves :	Ils recevront la bénédiction du Seigneur, et l'approbation de leur Dieu, le Sauveur.

Voix aiguës : Voilà les vrais fidèles du Seigneur, ceux qui se tournent vers le Dieu de Jacob.

Tous : Portes! Relevez vos linteaux; haussez-vous, portails éternels! Pour que le grand Roi fasse son entrée!

Voix aiguës : Qui est ce grand Roi?

Voix graves : C'est le Seigneur de l'univers, c'est lui le grand Roi.

f) Théâtre du lecteur

Le théâtre du lecteur est une technique par laquelle un fragment littéraire peut être divisé en parties et lu oralement. Cette technique permet aux enfants de prendre part à une représentation de groupe. Les élèves ne mémorisent pas le texte mais s'exercent à une lecture courante et expressive. Les variations de la voix, les attitudes gestuelles et les expressions de physionomie créent l'atmosphère et sont tout simplement suggérées.

Les enfants sont groupés et les rôles sont attribués selon les capacités individuelles. Il existe habituellement deux sortes de discours parlé; celui de l'acteur et celui du narrateur. L'adaptation du texte littéraire devrait tenir compte autant que possible des parties dialoguées. Les sections narratives peuvent être divisées entre plusieurs interlocuteurs. Les élèves sélectionnés pour les divers rôles s'exercent avant chaque représentation afin de développer leur précision, leur expression et afin d'accroître leurs possibilités.

Afin que tous les élèves puissent participer au théâtre du lecteur, chacun a en main le manuscrit entier et se place dans le rang, dos au public. Chaque fois qu'il intervient, l'acteur doit faire face au public, lire son rôle, puis se retourner à nouveau jusqu'à sa prochaine intervention.

Il est aussi conseillé aux lecteurs de se placer à différents endroits de la classe pour attirer l'attention de l'auditoire pendant la lecture.

Voici des suggestions pour améliorer la qualité de la présentation du théâtre du lecteur :

1) l'emploi limité et sélectif de costumes et de décors;

2) un masque très simple ou un maquillage de préférence à un costume complet;

3) des accessoires peu compliqués visant à faciliter la compréhension des auditeurs.

Une histoire comportant une intrigue très simple avec beaucoup d'action et de nombreux personnages est le meilleur moyen de rédiger un texte pour le dialogue de théâtre. Des poèmes narratifs peuvent être également récités. Les histoires tirées de la Bible fournissent un excellent matériel pour ce genre de représentation.

Après une recherche d'idées appropriées et une lecture critique d'histoires, les élèves plus âgés pourront écrire des textes originaux.

5. TECHNIQUES D'EXPRESSION

a) L'art de conter

Faire le récit d'une histoire, c'est un art, une tradition orale où la voix devient un instrument et où le langage de tous les jours devient une mélodie magique et mystique. Une histoire lue dans un livre ou portée au petit écran ne peut remplacer l'histoire lue directement à des élèves impatients dont les yeux expriment l'attente après une pause bien étudiée, ou l'excitation à la suite d'un changement soudain du ton et des gestes. Les enfants aiment écouter des histoires et les enseignants qui savent tirer parti de ce fait peuvent s'attacher en un instant un auditoire qui les adore. On espère que les enseignants chargés de l'enseignement moral et religieux connaîtront suffisamment bien les histoires bibliques du programme pour exercer leur art de conteur au profit de leurs élèves et encourageront ces derniers à développer leurs propres habiletés dans l'art de conter.

b) Présentation orale

L'aptitude à parler en public est une habileté qui ne doit pas être sous-estimée dans l'éducation des jeunes d'aujourd'hui. La salle de classe est un terrain d'entraînement où se commettent et se corrigent des erreurs, où s'expérimentent des techniques. C'est également un lieu privilégié pour acquérir la confiance en soi.

b.1) Présentation du type : «Dis-moi ce que c'est?»

Un élève, opérant seul ou avec un partenaire, apporte dans la salle de classe un objet ou une image, ou y réalise une certaine activité. Il en fait la présentation aux autres avec une description ou une démonstration. Ces derniers peuvent être invités à poser des questions. Le module de la **Célébration** donne de nombreuses possibilités pour ce type de présentation orale.

b.2) Discours

Ici, l'élève expose une idée à la classe sans recourir à des moyens audiovisuels. Jusqu'à ce qu'il se sente à l'aise dans cette activité, on conseille de se limiter à des discours très courts (moins d'une minute). Le discours doit être appris par coeur. L'élève peut utiliser des fiches aide-mémoire indiquant les questions traitées, mais ne doit pas lire son discours. Il doit s'efforcer de regarder constamment l'auditoire. Certains des objectifs du troisième module peuvent suggérer des thèmes pour les discours en classe.

Exemples : comment se conduire dans une salle de cinéma;

les conséquences du tabac sur la santé.

c) Débats

Les enfants peuvent commencer à s'initier à l'art de la discussion dans les dernières classes du primaire alors qu'ils prennent conscience des diverses opinions de leurs camarades et que chacun d'eux se fait une idée personnelle des questions morales et sociales. Un débat, c'est comme une tribune où s'opposent des points de vue, et il faut le conduire en observant des règles de procédure bien déterminées.

Procédure possible pour un débat en cinquième ou sixième année:

- mettre le sujet du débat sous la forme d'une résolution. Par exemple :

RÉSOLUTION : les enfants devraient céder leur place aux adultes dans les autobus;

- choisir deux élèves qui veulent argumenter POUR la résolution;

- choisir deux élèves qui veulent argumenter CONTRE la résolution.

Informer toute la classe des règles à suivre :

- l'orateur 1 - POUR va parler pendant une à trois minutes en présentant ses meilleurs arguments en faveur de la résolution;

- l'orateur 1 - CONTRE va ensuite discuter les points exposés par l'orateur 1 - POUR (en les réfutant), avant de présenter ses meilleurs arguments contre la résolution.

- l'orateur 2 - POUR réfute maintenant les arguments de l'orateur 1 - CONTRE et présente de nouveaux arguments étayant sa propre position;

- l'orateur 2 - CONTRE réfute l'orateur 2 - POUR et présente ses propres arguments pour appuyer la position CONTRE de son équipe;

- l'orateur 1 - POUR a maintenant la possibilité de discuter la position CONTRE et ses adversaires. Il peut ne pas faire valoir d'autres arguments appuyant la position de son équipe;

- le débat est maintenant clos.

On ne doit pas faire trop durer ces débats. Le but est que les élèves connaissent et appliquent bien les règles de procédure.

On peut choisir un élève pour présenter les orateurs et le thème du débat. Des débats ayant un caractère officiel sont jugés par un panel, mais il est préférable, dans les classes du primaire, de proposer le thème à toute la classe en vue d'une discussion générale.

Note : Au cours du débat, les élèves non participants doivent garder le silence. Les commentaires doivent être présentés durant la période de discussion qui suit le débat.

d) Techniques de discussion

d.1) Table ronde

À une table ronde, tous les participants discutent à égalité. Les gens sont d'habitude assis autour d'une grande table, et chaque individu fait face au groupe. Le thème de la discussion est annoncé (thème adapté à la classe). Ce thème pourrait être l'importance de deux héros étudiés en classe. Chacun apporte ses commentaires selon son point de vue. Beaucoup de propos s'échangent directement entre deux participants au sujet du thème discuté. Les enfants peuvent se sentir plus à l'aise s'ils assument le rôle d'une autre personne qu'eux-mêmes à une table ronde. Par exemple, ils pourraient être un groupe de serviteurs du roi parlant du courage de Daniel qui a osé affronter des lions.

d.2) Le cercle d'amitié

Le cercle d'amitié est le nom donné à cette technique qu'on retrouve souvent sous l'appellation «cercle magique» selon la technique développée par Bessell et Palmorès.

Les enfants aiment avoir le sentiment d'appartenir à un groupe, d'où l'importance de les réunir régulièrement. L'enfant apprend à mieux se connaître et à nouer des liens avec les autres, qui vont au-delà de la simple camaraderie. En plus de lui apprendre à mieux se connaître, ce type de discussion favorise l'estime de soi, le partage des idées et le respect mutuel.

Le cercle d'amitié est une technique particulière avec laquelle l'enseignant devra se familiariser avant de l'introduire dans la salle de classe.

d.3) Réunion-débat (panel)

Pour tenir une réunion-débat, quelques élèves (trois à six) se proposent pour venir en avant de la salle. D'habitude, ils sont assis derrière une table en faisant face au reste de la classe. Chacun des élèves du panel fera la présentation initiale du débat, parlant une minute ou deux sur un sujet donné, après quoi les autres peuvent poser des questions à certains membres du panel. Il faut planifier la discussion pour que les membres du panel puissent préparer leur petit exposé initial.

d.4) Échanges spontanés

Les échanges spontanés sont beaucoup moins structurés que les techniques que l'on vient d'étudier. Il s'agit de discussions en petit groupe, sans préparation, sur un sujet donné; chaque groupe se voit allouer un temps limité. Les petits groupes peuvent travailler simultanément dans différentes parties de la salle de classe, chacun d'eux ayant d'habitude un «secrétaire» qui prend note des idées échangées. Ensuite, toute la classe peut se réunir, ce qui permet aux secrétaires de faire connaître les idées discutées dans leur groupe respectif.

d.5) Remue-méninges

Quand il faut planifier ou trouver les solutions à des problèmes, le remue-méninges permet de mettre des ressources en commun et de faire travailler l'imagination au maximum. Il faut d'abord présenter le problème à la classe et demander aux élèves d'exprimer les idées qui pourraient leur venir à l'esprit, même si elles peuvent paraître extravagantes. Leur demander également de s'abstenir de critiquer une idée au cours de cet exercice. Une fois que le flot des idées est épuisé, demander à la classe d'évaluer les idées présentées et de résumer les solutions possibles au problème.

e) Entrevues

Munis d'une liste de questions appropriées, les élèves vont rencontrer la personne à interroger. Cette personne peut être un ami, une personne-ressource dans l'école ou encore quelqu'un dans leur communauté. On peut enregistrer l'entrevue sur une cassette. Il faudra fixer les règles à suivre au moment de l'entrevue avant que les élèves ne commencent leur démarche. Elles devraient tenir compte de l'heure et du lieu de la rencontre, des techniques utilisées, des formalités pour obtenir l'entrevue (lettre, appel téléphonique, etc.). Cette démarche introduit les enfants dans le monde des adultes et suscite chez eux la motivation à rencontrer des personnes et à solliciter leur aide. De plus, en décrivant l'entrevue à leurs camarades, ils acquerront des habiletés à communiquer.

6. EXPÉRIENCES COMMUNAUTAIRES

6.1 Excursions

Le programme d'enseignement moral et religieux peut être complété par des excursions dans diverses localités où évolue la population étudiante. Les spectacles, les sons, les odeurs, etc., difficiles à simuler dans la salle de classe, donnent une note personnelle à ce genre d'expérience, ce qui contribue à la formation des élèves et facilite leurs apprentissages ultérieurs. Avant de choisir la destination d'une excursion, il faudrait envisager des visites dans des endroits intéressants : églises locales, hôpitaux, foyers pour personnes âgées, musées, temples, quartiers des grandes villes habités par des groupes ethniques, etc.

6.2 Visiteurs dans la classe

On peut recourir avec succès aux ressources humaines de la communauté pour enrichir les connaissances des élèves alors qu'en même temps, on satisfait aux objectifs du programme d'enseignement moral et religieux. On peut demander à un ministre du culte de venir répondre aux questions que les enfants posent au sujet de leurs rôles respectifs dans la communauté. On peut inviter une femme hindoue ou musulmane, qui montrera aux élèves comment plier un **sari** ou qui les aidera à préparer une recette orientale simple. Les élèves devraient s'occuper de toutes les modalités de la visite : l'invitation, la formulation des questions à poser, les moyens à utiliser pour mettre le visiteur à l'aise, les cartes de remerciements et les activités complémentaires.

6.3 Cuisine

Point n'est besoin d'élaborer sur les activités liées à la nourriture et inscrites au programme d'enseignement moral et religieux. Il suffira de mentionner que le plaisir de partager un repas fait partie du rituel de presque toutes les célébrations, qu'elles soient sacrées ou profanes, qu'elles s'adressent à des jeunes enfants ou à des adultes. Partager un repas traditionnellement associé à une fête constitue un élément essentiel dans toute célébration.

Le fait de goûter à des mets traditionnels et exotiques est vécu comme une expérience fascinante permettant aux enfants de mieux saisir le concept de la diversité des us et coutumes chez les différents peuples de la terre. La préparation de la nourriture dans la classe, lorsque c'est possible, peut susciter un nouveau centre d'intérêt chez les jeunes.

7. SIMULATIONS

7.1 Traditions ethnoculturelles

Pour compléter leur étude des religions du monde, les élèves ont intérêt à vivre les coutumes des diverses religions. En donnant à l'élève la possibilité d'entrer dans une culture et ensuite d'en sortir, nous lui donnons l'occasion de saisir quelque peu la tonalité affective de la tradition qu'il est en train d'étudier. En regardant une danse folklorique hindoue sur un écran de cinéma, on prend conscience d'une activité culturelle particulière, mais si on apprend quelques pas et que l'on s'initie au rythme et aux mouvements, on est à même d'apprécier cette activité culturelle et l'on ressent un respect de plus en plus grand pour la culture à laquelle l'activité appartient.

7.2 Jeux

Le module Célébration se prête particulièrement bien à cette technique, si l'on peut se permettre de qualifier le jeu de «technique d'enseignement»! Afin de mieux comprendre comment les gens célèbrent certaines fêtes, on jouera, par exemple, à des jeux traditionnellement associés à ces fêtes. Les élèves pourront alors s'imprégner de l'atmosphère de la fête. On trouvera dans le guide du programme d'études la description d'un certain nombre de jeux associés à différentes célébrations ainsi que des suggestions quant à leur utilisation. Ces jeux ont été inclus dans le guide pour deux raisons : d'abord, pour amuser les enfants et ensuite, pour leur permettre de mieux comprendre la célébration à laquelle ces jeux sont associés.

7.3 Jeu de rôles

Le jeu de rôles constitue une technique d'enseignement intéressante pour favoriser le développement du raisonnement moral parce qu'il est générateur d'interactions à la fois affectives et intellectuelles entre les élèves. Il donne l'occasion de connaître, par l'expérience, les idées et les sentiments des autres, en plus de susciter chez les élèves de nouveaux comportements.

Le jeu de rôles, à la différence d'une pièce satirique comportant un scénario, n'a aucun dénouement fixé d'avance. Ce «genre dramatique spontané» peut être utile aux élèves, car il les aide à connaître directement le ton affectif d'une histoire présentant des dilemmes. On peut également l'utiliser pour trouver et explorer diverses issues à une situation comportant des problèmes.

En ce qui concerne l'enseignant, la préparation d'un jeu de rôles commence par le choix d'une histoire à thème ou d'un dilemme. Le jeu de rôles est alors présenté à la classe, joué et ensuite discuté.

Toute personne peut difficilement percevoir une situation en se plaçant d'un point de vue qui n'est pas le sien, et cela est particulièrement vrai du préadolescent qui, biologiquement et psychologiquement, se trouve conditionné par son corps en développement. On peut regarder **l'inversion des rôles** comme une technique au moyen de laquelle l'élève explore le point de vue de l'autre personne, en particulier le point de vue de l'adulte; cela permet à l'enseignant d'aborder des sujets dont l'approche serait difficile autrement.

Il serait de toute importance de ne pas inclure dans les jeux de rôles des représentations religieuses où serait violé le respect qui leur est dû. Aussi, le jeu de rôles doit-il se faire sur une base volontaire, dans le respect des croyances de chacun.

d) Délimitation des valeurs

Le premier ouvrage à être publié sur la question de la délimitation des valeurs a été **Values and Teaching**, de Raths, Harmin et Simon. Ce livre exposait sommairement les raisons d'encourager les élèves à bien distinguer leurs valeurs et indiquait quelques méthodes à l'intention du personnel enseignant.

Par la suite, un livre plus explicite, du genre «Comment faire...», parut sous le titre **Clarification des valeurs** (S.B. Simon, L.W. Howe et H. Kirschenbaum). Ce livre contient de nom-

breux exercices grâce auxquels les jeunes peuvent apprendre à se connaître et à constater leur unicité. Le livre propose également des exercices se rapportant au classement hiérarchique des goûts et des dédains, au choix obligatoire entre deux possibilités et aux simulations nécessitant un choix entre diverses valeurs.

Les exercices portant sur la délimitation des valeurs aident les élèves à reconnaître les éléments caractéristiques de leur caractère et les entraînent à faire des choix.

e) Dilemme moral

Le dilemme constitue une activité fort utile qui a pour objectif d'amener les enfants à préciser leurs valeurs. Il s'agit en fait de raconter une courte histoire dont le personnage central devra faire un choix de conduite pour régler un problème moral. C'est une occasion pour l'élève d'énoncer ses propres jugements moraux. Le dilemme est associé à la théorie des stades du raisonnement moral de Lawrence Kohlberg.

D'autres types d'activités sont valables, comme la création d'une bande dessinée, le casse-tête, le diaporama, l'entrevue, l'improvisation. Dans son **Guide d'utilisation des activités d'apprentissage**, Montréal, A.I.E.S., 1980, Robert Gauvin dresse une liste de 122 activités d'apprentissage. Nous espérons que les idées suggérées seront mises en pratique et qu'elles donneront naissance à des activités originales. Nous souhaitons que le programme devienne un vaste champ d'expériences où l'élève s'épanouit et s'affirme au sein de sa classe. En utilisant des méthodes «actives» d'enseignement directement liées aux sujets abordés et aux objectifs du programme, on pourra littéralement «donner vie» au programme.

DEUXIÈME PARTIE : L'ORGANISATION DE LA CLASSE : QUELQUES SUGGESTIONS

L'efficacité du programme d'enseignement moral et religieux au primaire dépend en grande partie de l'atmosphère de la classe et du climat dans lequel sont donnés les cours.

Plusieurs éléments peuvent contribuer à créer une ambiance favorable, telles la disposition de la salle de classe, l'utilisation des tableaux d'affichage et toute autre décoration. Aussi, le type de relations entre l'enseignant et ses élèves, et entre les élèves joue un rôle important. On se propose ici d'examiner tous ces facteurs et de suggérer quelques idées visant à améliorer l'organisation de la classe.

1- DISPOSITION DE LA SALLE DE CLASSE

Il est difficile de mener une discussion avec un groupe lorsque les élèves sont assis traditionnellement en rangées, les uns derrière les autres. Les tables devraient être placées en cercle autour de la classe ou regroupées par trois ou quatre pour les discussions en petits groupes, de manière que les élèves puissent se faire face. La manière de disposer les chaises indique tout de suite le dialogue et l'ouverture qui doivent exister pour qu'il y ait partage des pensées et des questions. Puisque l'un des principaux objectifs est d'amener les élèves à rechercher des significations et des valeurs, il est essentiel, pour le succès du programme, de faire en sorte que la salle se prête bien aux discussions des élèves et aussi au dialogue entre enseignant et élèves.

Il serait utile d'avoir dans la classe une boîte à suggestions placée à la vue de tous; c'est là un bon moyen, surtout dans une petite classe, d'exprimer d'une manière indirecte ses idées ou de proposer des nouvelles situations d'apprentissage.

Le tableau d'affichage peut servir à épingler des articles de journaux, des photos, des cartes, des diagrammes ou même à accrocher parfois certains objets servant à renforcer la discussion en cours. En plus des tableaux d'affichage, on peut utiliser tous les espaces sur les murs pour donner de la couleur et un décor correspondant aux sujets traités.

2- RELATION ENSEIGNANT ET ÉLÈVES

Plus importante encore qu'un aménagement approprié de la salle de classe est la relation ouverte et franche qui doit exister entre l'enseignant et ses élèves. L'enseignant doit être ouvert pour répondre aux questions les plus inusitées et aider les élèves à cheminer dans leur quête de réponses à leurs préoccupations. Ce climat d'acceptation permettra une vraie croissance. Il y a, bien sûr, une différence entre la question de diversion qu'un élève pose pour s'éloigner du sujet et la question pertinente au sujet de laquelle il veut vraiment des précisions. L'enseignant d'expérience percevra tout de suite la différence et ne se laissera pas écarter du sujet par une question de diversion; par contre, il considérera avec la plus grande attention les questions de ceux qui veulent réellement apprendre.

Il doit avoir une attitude positive et ouverte à tout ce qui se passe autour de lui et ainsi les élèves seront plus tentés d'adopter une manière de vivre positive. Si l'enseignant est sarcastique ou indifférent devant les attentes de ses élèves, malgré toutes ses connaissances théoriques, il ne pourra modifier le message réellement transmis dans ce cours. Il serait bon aussi que l'enseignant consacre du temps à parler individuellement ou en petits groupes avec ses élèves pour permettre aux plus timides de s'exprimer. Après avoir amorcé la conversation, il devrait s'effacer pour permettre à ses élèves de s'exprimer à leur façon. Également, lorsqu'une question aura besoin d'être clarifiée, il saura guider les élèves vers des bonnes ressources pour leur permettre d'approfondir le thème en cours. L'enseignant est seulement un guide qui oriente ses élèves sans leur donner de réponses définitives. Le bon enseignant a des attentes posi-

tives pour chacun de ses élèves et pour sa classe en général.

3- L'APPORT DES CAMARADES

Selon Kohlberg, les élèves apprennent beaucoup de leurs camarades. Particulièrement dans les conversations portant sur les dilemmes moraux, les élèves avancent dans leur démarche en écoutant les idées de leurs camarades. Les idées et les problèmes des autres, qui reflètent des préoccupations collectives et des points de vue différents, peuvent faire l'objet de discussions fructueuses et intéressantes si l'on encourage les jeunes à faire connaître leurs opinions dans un cadre de respect mutuel. Il est particulièrement important qu'on donne aux élèves la possibilité de travailler en collaboration à divers projets.

Le ton de la classe devrait être caractérisé par le respect mutuel et la confiance entre les élèves. Aucun élève ne devrait se sentir dévalorisé ou mis de côté par les autres; chacun, au contraire, devrait avoir le sentiment de sa valeur personnelle dans le groupe. Il y a toujours un domaine dans lequel l'élève trouve la possibilité de se réaliser pleinement.

4- RÈGLES DE LA SALLE DE CLASSE

Au commencement de l'année scolaire, il est bénéfique, et même essentiel, tant pour l'enseignant que pour les élèves, d'établir des règles dans la classe afin de créer un climat de coopération. Ces règles favorisent le respect mutuel, le droit pour chacun de parler et d'être écouté. Une des règles les plus importantes est de donner à chaque élève le droit de s'abstenir. Un élève ne devrait jamais se sentir contraint d'exprimer une opinion ou de partager une expérience pendant une discussion de groupe. L'élève qui ne veut pas parler participe indirectement au débat en restant attentif et en aidant à clarifier ou à résumer les opinions exprimées par les autres membres du groupe. Lorsque ces règles sont élaborées par toute la classe, elles ont beaucoup plus de valeur aux yeux des élèves que celles qui sont simplement imposées par l'enseignant.

Une fois élaborée et acceptée par tous, la liste des règlements devrait être affichée dans un endroit bien en vue pour qu'on puisse la consulter de temps en temps. Cette procédure amène l'élève à mieux assumer la responsabilité de son comportement. Il s'agit là d'une approche qui évite les mesures autoritaires ou une politique de laisser-aller, lesquelles attitudes ne seraient guère efficaces dans une classe de préadolescents.

CHAPITRE CINQ

SUGGESTIONS DE PLANS DE LEÇONS

INTRODUCTION

Le présent chapitre comporte les éléments suivants :

1) pour le module 1, série de suggestions de leçons;
2) pour le module 2, série de suggestions de leçons;
3) pour le module 3, série de suggestions de leçons.

Les **plans de leçons** proposés sont conçus en fonction d'une durée de vingt-cinq minutes. Certaines leçons pourront être données entièrement dans le délai prévu. Pour d'autres, il faudra prolonger la période ou poursuivre la leçon au cours suivant.

L'enseignant doit avant tout se préoccuper d'atteindre les objectifs énoncés dans le guide du programme d'études.

Le programme de sixième année étant constitué de trois modules, un tiers de l'année scolaire doit être consacré à chacun d'eux. Quelle que soit la façon dont on aborde le programme, on peut voir les modules l'un après l'autre ou parallèlement.

On trouvera, dans les annexes rassemblées dans le deuxième volume, divers types de matériel pédagogique (renseignements généraux, illustrations, diagrammes, recettes, chansons, idées et histoires) dont l'enseignant pourra tirer profit au moment de la planification des leçons propres à chaque module. Le matériel vise toujours à enrichir le processus d'enseignement et d'apprentissage.

6e ANNÉE DU PRIMAIRE

Module 1

L'HISTOIRE JUDÉO-CHRÉTIENNE

MODULE 1
L'HISTOIRE JUDÉO-CHRÉTIENNE

Objectif général

Prendre conscience des valeurs judéo-chrétiennes.

Objectifs terminaux

L'élève sera en mesure

1.0 de montrer qu'il sait que la sagesse est l'une des valeurs fondamentales exprimées dans l'histoire de Salomon,

2.0 de montrer qu'il comprend les valeurs de foi et d'espoir exprimées par les Juifs prisonniers à Babylone,

3.0 de montrer qu'il comprend que l'amour et l'espoir sont des éléments essentiels de la dynamique dans l'histoire du procès, du crucifiement et de la résurrection de Jésus.

THÈME : **Une prise de conscience qui s'approfondit** CLASSE: **6e année**

SUJET : **L'histoire judéo-chrétienne** MODULE: **1**

OBJECTIF GÉNÉRAL : **Prendre conscience des valeurs judéo-chrétiennes**

Objectifs terminaux	**Objectifs intermédiaires**	**Contenu**
L'élève sera en mesure:	L'élève sera en mesure:	**Histoire de Salomon**
1.0 de montrer qu'il sait que la sagesse est l'une des valeurs fondamentales exprimées dans l'histoire de Salomon;	1.1 de raconter l'histoire de la succession de Salomon au trône;	1.1.1 **Salomon devient roi** — 1 Rois 2:1-4 — 1 Rois 3:2-15
	1.2 d'expliquer le geste de Salomon lorsqu'il traite avec les deux mères;	1.2.1 **Le jugement de Salomon** — 1 Rois 3:16-28
	1.3 de décrire les événements qui ont conduit à la chute du Royaume d'Israël.	1.3.1 **Les derniers jours de Salomon** — 1 Rois 11:1-43
		Les Juifs prisonniers à Babylone
2.0 de montrer qu'il comprend les valeurs de foi et d'espoir exprimées par les Juifs prisonniers à Babylone;	2.1 de comparer le mode de vie de Daniel à celui des autres membres de l'entourage du Roi;	2.1.1 **Daniel en captivité** — Daniel 1:1-21 — Daniel 2:1-49
	2.2 de raconter l'histoire de la fournaise ardente du point de vue du Roi;	2.2.1 **La statue d'or** — Daniel 3:1-7
		2.2.2 **Chadrac, Méchak et Abed-Négo** — Daniel 3:8-30
	2.3 de raconter l'histoire de la fosse aux lions du point de vue de Daniel;	2.3.1 **Daniel dans la fosse aux lions** — Daniel 6:1-28
	2.4 de décrire le retour de captivité des Juifs.	2.4.1 **Retour de captivité** — Esdras 1:1-11 — Esdras 2:1-70

Objectifs terminaux	Objectifs intermédiaires	Contenu
3.0 de montrer qu'il comprend que l'amour et l'espoir sont des éléments essentiels de la dynamique dans l'histoire du procès, du crucifiement et de la résurrection de Jésus.	3.1 de décrire ce que Jésus peut avoir ressenti au Jardin de Gethsémané;	3.1.1 **Jésus au Jardin de Gethsémané** — Luc 22:39-53
	3.2 d'expliquer pourquoi Pierre a renié Jésus;	3.2.1 **Reniements de Pierre** — Luc 22: 54-62
	3.3 de décrire les événements qui ont entouré le procès de Jésus;	3.3.1 **Le procès** — Luc 22:63 — 23:25
	3.4 de décrire l'attitude de Jésus vis-à-vis de l'homme au moment du crucifiement;	3.4.1 **Le crucifiement** — Luc 23:26-46
	3.5 de raconter l'histoire de l'ensevelissement et de la résurrection de Jésus.	3.5.1 **L'ensevelissement** — Luc 23:50-56
		3.5.2 **La résurrection** — Luc 24:1-12

Titres des leçons du Module 1

1.0 **L'histoire de Salomon**

Introduction, l'histoire de Salomon
1.1.1 Salomon devient roi
(1 Rois 2:1-4)
1.1.2 Salomon devient roi
(1 Rois 3:2-15)
1.2.1 Le jugement de Salomon
(1 Rois 3:16-28)
1.3.1 Les derniers jours de Salomon
(1 Rois 11:1-43)

2.0 **Les Juifs prisonniers à Babylone**

Introduction, les Juifs prisonniers à Babylone
2.1.1 Daniel en captivité
(Daniel 1:1-21)
2.1.2 Daniel en captivité
(Daniel 2:1-49)
2.2.1 La statue d'or
(Daniel 3:1-17)
2.2.2 Chadrac, Méchak et Abed-Négo
(Daniel 3:8-30)
2.3.1 Daniel dans la fosse aux lions
(Daniel 6:1-28)
2.4.1 Retour de captivité
(Esdras 1:1-11 — Esdras 2:1-70)

3.0 **L'histoire de Jésus**

Introduction, la dernière scène
3.1.1 Jésus au jardin de Gethsémané
(Luc 22:39-53)
3.2.1 Reniement de Pierre
(Luc 22:54-62)
3.3.1 Le procès
(Luc 22:63 — 23:25)
3.4.1 Le crucifiement
(Luc 23:26-46)
3.5.1 L'ensevelissement
3.5.2 La résurrection

INTRODUCTION

Les histoires de l'Ancien Testament

En cinquième année, les élèves ont pris connaissance des trois livres de l'Ancien Testament, des deux livres de Samuel et du premier livre des Rois, qui racontent l'histoire de David.

David, si on se rappelle bien, était le jeune berger qui brava de façon héroïque le géant Goliath et qui, après avoir surmonté plusieurs épreuves et affronté le roi Saül, devint roi d'Israël et régna pendant quarante ans. Mais sa vie ardue de soldat et les nombreux soucis qui l'accablèrent pendant son règne l'entraînèrent vers une mort prématurée, à l'âge de soixante-dix ans. À titre de monarque, il désigna son fils favori, Salomon, comme successeur au trône.

En sixième année, les histoires de l'Ancien Testament se poursuivent avec le premier livre des Rois, le livre de Daniel et le livre d'Esdras. L'enseignant doit faire comprendre aux élèves certaines valeurs exprimées dans l'histoire de Salomon qui, à peine arrivé à l'âge adulte, dut assumer la lourde responsabilité de gouverner le royaume érigé par son père. Il doit également leur faire connaître les prisonniers héroïques de Babylone (Daniel, Chadrac, Méchak et Abed-Négo), qui ont servi d'exemples de foi réelle et de courage au peuple juif.

En observant la vie des personnages bibliques au programme de sixième année, les élèves peuvent prendre conscience du fait que les valeurs jouent un rôle important dans la façon de percevoir le monde et de communiquer avec les autres.

L'histoire de Jésus

En cinquième année, on a décrit le ministère de Jésus en insistant sur les valeurs illustrées par celui-ci, tant par son enseignement que par ses actions.

Le programme de sixième année traite en particulier des derniers jours de Jésus sur terre. Au fur et à mesure qu'ils étudient les passages extraits de l'Évangile selon saint Luc, les élèves devraient prendre de plus en plus conscience de l'amour infini de Jésus, même lorsqu'il doit faire face à la trahison, aux accusations de crime et à la mort.

ORTHOGRAPHE DES NOMS PROPRES

L'orthographe des noms propres bibliques varie selon l'origine des ouvrages. Pour désigner une même célébration ou un même personnage, diverses formes écrites sont employées.

EXEMPLES : Sukkot, Succot, Soukkouth, Souccot;
Jonathan, Jonatan.

Pour tendre à l'uniformité, nous avons retenu l'utilisation proposée dans l'ouvrage **Dictionnaire des noms propres de la Bible**, O. Odelain et R. Séguineau, éditions du Cerf et éditions Desclée de Brouwer, Paris, 1978.

UTILISATION DE LA MAJUSCULE

L'usage de la majuscule porte souvent à confusion. Certains ouvrages ont tendance à utiliser la lettre majuscule de manière systématique, et cela, plus particulièrement dans les titres.

CLARIFICATION :

Le terme «juif», quand il désigne le peuple, s'écrit avec la majuscule «J».

Lorsqu'il désigne un adepte du judaïsme, il s'écrit avec la minuscule «j».

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :
1.1) de raconter l'histoire de la succession de Salomon au trône.

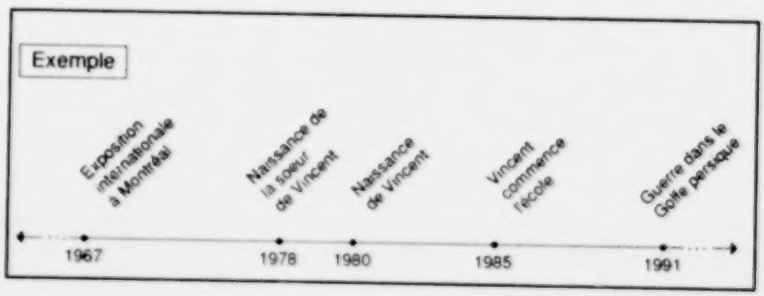
INTRODUCTION L'histoire de Salomon

MATÉRIEL REQUIS

— Annexes A.1 et A.2.

DÉMARCHE

- Faire appel à un élève volontaire de la classe et reconstituer au tableau, sur une ligne du temps, les principaux événements de sa vie. Y inclure aussi quelques événements actuels ou passés auxquels les élèves pourraient se référer.



(L'enseignant peut donner un exemple de la ligne du temps).

- Reconstituer avec les élèves une portion de la ligne du temps, à partir de Salomon, en posant les questions qui suivent.

  — Qui était le père de Salomon? Celui de David?
  — Peux-tu situer quelques événements qui se sont passés pendant le règne de David? avant? après?

Note : Sur la ligne, situer David, Saül, Moïse, Joseph, Abraham, pour que les élèves puissent s'y retrouver plus facilement par rapport à ce qui a été vu dans les modules bibliques, à partir de la première année (voir l'annexe A.1, **Ligne du temps de l'histoire du peuple d'Israël**, et A.2, **De la Genèse à Salomon**, ainsi que REMARQUES).

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- Faire compléter la **ligne du temps de l'histoire du peuple d'Israël** de l'annexe A.1.

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

- Faire préparer un cahier sur l'histoire de Salomon, avec une page couverture, dans lequel les élèves pourront inclure toutes les informations, les illustrations ou les réflexions recueillies pendant le thème. À la fin du thème, toutes les feuilles seront rassemblées dans ce cahier.

REMARQUES

- Réponses de l'annexe A.1 : 1- Abraham; 2- Moïse; 3- Saül; 4- David.
- Pour bien situer le règne de Salomon par rapport à celui des autres rois, on peut revoir les annexes A.33 (page 320) et A.36 (page 323) du module 1, du **Guide pédagogique** de 5e année.
- Cette leçon rejoint aussi certains objectifs du programme de sciences humaines de 6e année, sous la rubrique **Éveil au concept du temps** : utiliser le siècle comme base de mesure du temps (objectifs 5.6.5 et 5.7.5) et lire une ligne du temps (objectifs 5.6.6 et 5.7.6).

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :
1.1) de raconter l'histoire de la succession de Salomon au trône.

LEÇON 1.1.1 Salomon devient roi
(1 Rois 2:1-4)

MATÉRIEL REQUIS

— Annexes A.3 et A.4.
— Carte murale du monde.

DÉMARCHE

- Comme mise en situation, poser aux élèves les questions qui suivent.

  — As-tu un grand-père ou un arrière-grand-père?
  — Quel âge a-t-il?
  — L'as-tu déjà entendu donner un conseil à ton père?
  — À quelle occasion?
  — Qui était David?
  — Qui David voulait-il comme successeur au trône après sa mort?

- Revoir si nécessaire la **ligne du temps de l'histoire du peuple d'Israël** (annexe A.1). Voir aussi la première partie de l'annexe A.2 pour l'enseignant, **De la Genèse à Salomon**.

- Faire lire par un élève bon lecteur le passage biblique 1 Rois 2:1-4 et poser les questions qui se trouvent à l'annexe A.4.

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- Faire trouver par les élèves, sur une carte murale, la région du Moyen-Orient, le royaume de Salomon, les grandes villes comme Babylone, Jérusalem, et les cours d'eau importants (Nil, Tigre, Euphrate).

- Faire encercler par les élèves les grandes villes importantes sur la carte de l'annexe A.3, faire colorier les mers et les cours d'eau importants, ainsi que l'étendue de l'empire babylonien.

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

- Dans le cadre du programme de français, les élèves pourraient rédiger un texte à caractère expressif ou incitatif dans lequel ils se mettraient à la place d'un grand-père, d'un père, d'une grand-mère ou d'une mère qui donne des conseils à un enfant (voir programme n° 16-2410, pages 309 à 314).

REMARQUES

- On peut établir une comparaison entre le verset 3 «Tu réussiras dans tout ce que tu entreprendras», et Josué 1:8 «Alors tu mèneras à bien tes projets et ils réussiront».

- Certaines cultures accordent une importance primordiale au respect des parents, des ancêtres, des traditions familiales : les autochtones, les peuples hindous, japonais, etc.

- «Les garçons courageux ne pleurent pas» est une maxime mal inspirée de notre culture. On pourrait relier cette leçon au module 3, à propos de l'adoption de nouvelles attitudes en ce qui concerne le rôle des hommes et des femmes dans la société. Il est faux de penser que celui qui exprime des émotions est faible. On pourrait établir une comparaison avec des personnages illustres tels David, qui n'avait pas peur d'exprimer ses émotions, ou Jésus, qui pleura (Jean 11:35).

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :
1.1) de raconter l'histoire de la succession de Salomon au trône.

LEÇON 1.1.2 Salomon devient roi
(1 Rois 3:2-15)

MATÉRIEL REQUIS

— Annexes A.5, A.6 et A.7.

DÉMARCHE

- Demander aux élèves de réfléchir à la façon dont ils se sentiraient si, du jour au lendemain, ils se retrouvaient reine ou roi d'un pays.

  — À quoi penseraient-ils?
  — Quelles sensations éprouveraient-ils?
  — Quel serait leur premier geste?
  — Que devrait être, selon eux, le premier geste de Salomon?

- Faire lire les cinq premiers versets de 1 Rois 3 (voir l'annexe A.5, **Salomon demande à Dieu la sagesse pour régner**), puis arrêter la lecture et poser la question qui suit. Si Dieu te plaçait dans la même situation en te disant : «Que pourrais-je te donner? Demande-le moi.», que lui demanderais-tu?

  Pour donner aux élèves le temps de réfléchir, leur suggérer d'écrire leurs idées sur une feuille. Les élèves qui le veulent peuvent partager leurs réflexions.

- Poursuivre la leçon en examinant ce que Salomon a demandé, après la lecture des versets 6 à 9.

- Faire discuter en comparant ou en opposant les choix des élèves à ceux de Salomon.

- Stimuler la réflexion en posant les questions qui suivent.

  — Qu'entend-on par le mot «sagesse»?
  — Et toi, aurais-tu pensé à demander la sagesse?

  Souligner le fait que ce que l'on veut ne correspond pas toujours à ce dont on a besoin.

- Continuer la lecture des versets 10 à 15. Poser les questions qui suivent.
  — Pourquoi la demande de Salomon plaisait-elle à Dieu? (v. 10)
  — Qu'est-ce que Dieu lui a donné?
  — Dieu lui a dit qu'il prolongerait sa vie. À quelle condition?
  — Que veut dire «obéir aux lois de Dieu et à ses commandements»?

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- Faire faire par les élèves le jeu de l'annexe A.6 **Un conseil de Salomon**.

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

- Demander aux élèves de supposer qu'en l'an 2990 après J.-C., des archéologues découvrent le journal intime de Salomon, et de s'amuser à imaginer ce que celui-ci aurait pu y inscrire le jour de son couronnement.
- Accorder du temps aux élèves pour qu'ils puissent rassembler leurs feuilles ou compléter certaines activités dans leur cahier de l'histoire de Salomon.

REMARQUES

- Autres références bibliques : Matthieu 7:7-11; Jacques 1:5.
- La chanson «Cherchez d'abord le royaume de Dieu» pourrait être exploitée comme complément à la leçon (voir l'annexe A.7).
- Réponse de l'annexe A.5 **Un bon conseil de Salomon** : «Confie-toi en l'Éternel de tout ton coeur et ne t'appuie pas sur ta sagesse.»

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :
1.2) d'expliquer le geste de Salomon lorsqu'il traite avec les deux mères.

LEÇON 1.2.1 Le jugement de Salomon
(1 Rois 3:16-28)

MATÉRIEL REQUIS

— Annexes A.8 et A.9.

DÉMARCHE

- Distribuer l'annexe A.8 et choisir un ou deux bons lecteurs qui liront soigneusement le texte biblique une et même deux fois, si possible. Avant la lecture, demander aux élèves d'essayer de comprendre la trame et leur dire qu'à la fin, ils auront à compléter le dialogue dans les bulles.

- Choisir un autre élève et lui demander d'essayer de raconter l'histoire à sa façon, peut-être avec des gestes, s'il le désire.

- Discuter avec les élèves du jugement porté par Salomon et de la grande sagesse que ce jugement pouvait démontrer.

- Amener les élèves à chercher les rapports qu'il peut y avoir entre le récit biblique sur la sagesse et leur vie quotidienne.

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- Imaginer et écrire le dialogue entre les personnages de l'annexe A.8, qui s'exprimeront dans un langage actuel. Les élèves peuvent mettre les paroles des personnages dans des bulles et utiliser les rectangles du début et de la fin pour donner d'autres indications qui ne font pas partie du dialogue lui-même. S'ils le veulent, ils peuvent agrandir les dessins, y ajouter de la couleur, des détails et des décors.

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

- Dans le cadre du programme de français oral, on pourrait demander aux élèves de présenter leurs dialogues et d'expliquer les raisons de leurs choix.
- Faire lire l'annexe A.9, **La sagesse de Salomon**, qui mentionne d'autres faits et réalisations de Salomon et amorcer une discussion.
- Faire conter l'histoire en se plaçant du point de vue de la mère véritable, en décrivant ce qu'elle pouvait ressentir avant le procès, en entrant dans la salle du tribunal et en entendant prononcer le jugement de Salomon. Ceci peut être fait par écrit ou par une simulation de la scène devant la classe.
- Demander aux élèves de raconter par écrit un incident dont ils ont été témoins et au cours duquel eux-mêmes ou quelqu'un d'autre ont réagi avec sagesse.

REMARQUES

- On pourrait faire le lien avec le module 3, sur la prise de décision qui nécessite un fondement de valeurs et de priorités (voir la leçon 1, **La prise de décision : établir des priorités**).
- Mentionner aux élèves que le livre des **Proverbes** est attribué à Salomon. De temps à autre, on pourrait écrire un proverbe au tableau. Si un élève fait une remarque, on pourrait en exploiter le sens ou la forme, spécialement au cours de la période de français.
- Les juges de l'Ancien Testament n'interprétaient pas les lois et ne jouaient pas le rôle d'arbitres comme le font les juges de nos jours. Il s'agissait plutôt de dirigeants dont la mission, inspirée par Dieu, était de le servir et de conduire le peuple dans la lutte contre ses ennemis. On leur a donné le nom de juges après coup, parce que le peuple israélite remettait entre les mains de ces dirigeants le soin de juger les accusés. Toutefois, on les vénérait surtout à cause de leurs exploits militaires. Ils sont souvent désignés sous le nom de «champions» ou de «hérauts» d'Israël.

  Lorsque le peuple juif voulut unir toutes les tribus du territoire d'Israël en une seule nation plus puissante, le prophète Samuel lui conseilla de les rassembler en une monarchie unique. Le premier roi fut Saül, auquel succédèrent David, puis Salomon. La responsabilité de rendre les jugements incomba alors au roi. De là l'histoire du jugement que la sagesse dicta à Salomon.

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :
1.3) de décrire les événements qui ont conduit à la chute du royaume d'Israël.

LEÇON 1.3.1 Les derniers jours de Salomon
(1 Rois 11:1-43)

MATÉRIEL REQUIS

— Annexes A.9, A.10 et A.11.

DÉMARCHE

- Demander aux élèves de faire part de leur impression générale à propos de Salomon à partir de ce qu'ils ont appris jusque là, en posant les questions qui suivent.

  — Quel genre de vie menaient les gens sous le règne de Salomon? (pour renseignements supplémentaires, voir l'annexe A.9, **La sagesse de Salomon**).
  — Salomon a connu la richesse dans le royaume de son père, qui vivait selon les lois de Dieu. Il n'a jamais eu à risquer sa vie comme Saül ou David. Ce cadre de vie a influencé sa personnalité. Y avait-il des aspects positifs à cela? Pourrait-il y avoir des aspects négatifs?

- Distribuer des exemplaires de l'annexe A.10, **Les choses se gâtent**, et les faire lire. Discuter du texte en posant les questions qui suivent.

  — Le Dieu vivant était apparu deux fois à Salomon et l'avait comblé de nombreux bienfaits. Comment donc le roi a-t-il pu abandonner l'Éternel? Pourquoi l'a-t-il fait?
  — Selon le texte biblique, qu'est-ce que Dieu attendait de Salomon?
  — Que veut dire l'expression «être fidèle à Dieu»?
  — Quelles ont été les conséquences du choix de Salomon?
  — Salomon aurait-il pu éviter cette erreur?
  — De quel prix le peuple juif a-t-il payé l'erreur de Salomon?
  — En quoi cette histoire peut-elle servir de leçon pour nous, aujourd'hui?

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- À l'aide d'une bible, suggérer aux élèves de compléter le texte de l'annexe A.11, **Salomon est infidèle au Seigneur**. On pourrait tout aussi bien utiliser le texte comme dictée au cours de la leçon de français.

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

- Les élèves pourraient comparer David à Salomon dans leurs différences de caractère et d'attitudes tout au long de leur vie.
- Organiser une discussion traitant de l'influence de Salomon pendant son règne, en amenant les élèves à réaliser que Salomon a été un bon roi pour Israël (voir «Techniques de discussion», page 41).
- Un groupe peut faire des recherches sur la bâtisse du Temple de Jérusalem et en reproduire une maquette.
- Quelqu'un pourrait faire des recherches sur la visite de la reine de Saba au royaume de Salomon, et en donner un compte rendu devant la classe.

REMARQUES

Ouvrages de référence:

DOWLEY, Tim. **Voyage dans la vie quotidienne aux temps bibliques**, éditions Ligue pour la lecture de la Bible, Guebwiller, France, 1987, p. 6 et 7.

(Bonne illustration de la chute du royaume et de la division du peuple d'Israël.)

DOWLEY, Tim. **Voyage aux pays de la Bible**, éditions Ligue pour la lecture de la Bible, Guebwiller, France, 1988, p. 22 et 23 (le royaume divisé).

KUIJT, Evert. **Le Seigneur est mon berger**, éditions EBV, Bâle, 1986, p. 82.

- On pourrait relier les conséquences du choix de Salomon avec la prise de décision, abordée au module 3 : **Prise de décision — Comprendre les conséquences**.

  On pourrait se référer au schéma des coeurs partagés, non entiers à Dieu, présenté à l'annexe A.13 du **Guide pédagogique** de la cinquième année, 2e partie, page 290.

- Réponses de l'annexe A.11 : conduit - respecté - que - donnés - vais - royauté - donner - David - vie - royauté - fils - royaume - David - Jérusalem.
  Code: Salomon - royaume.

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :

2.1) de comparer le mode de vie de Daniel à celui des autres membres de l'entourage du roi.

INTRODUCTION Les Juifs prisonniers à Babylone

MATÉRIEL REQUIS

- Annexes A.1 à A.3 et A.12 à A.14.
- Carte murale du monde.

DÉMARCHE

- Revoir la division du royaume d'Israël (2e partie de l'annexe A.1, **Ligne du temps de l'histoire du peuple d'Israël**, et 2e partie de l'annexe A.2, **De la Genèse à Salomon, la division du royaume**.

- Amener les élèves à réaliser le manque de stabilité de la nation d'Israël à ce moment-là en posant les questions qui suivent.

  - Un peuple divisé peut-il connaître la stabilité?
  - Qu'est-ce que le peuple juif a pu ressentir en se voyant divisé du jour au lendemain en deux pays distincts?
  - Comment la guerre entre les deux royaumes toucha-t-elle les amis et les parents?
  - Comment les peuples voisins purent-ils profiter du conflit opposant Israël et la Judée pendant cette époque difficile?

- Revenir, si nécessaire, à la ligne du temps de l'annexe A.1 afin de voir ce qui s'est vraiment passé. Insister sur l'invasion d'Israël par les Assyriens et les Babyloniens (voir aussi l'introduction de l'annexe A.15, **Daniel et ses amis à Babylone**, de la leçon suivante).

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- Sur une carte murale du monde et sur la carte de l'annexe A.3, faire situer l'Assyrie et la Babylonie par rapport à Israël. Faire tracer un cercle autour des villes de Jérusalem et de Babylone, distantes d'environ 1 200 km, en amenant les élèves à comprendre le désarroi des prisonniers devant ce chemin à parcourir à pied.

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

- Distribuer des exemplaires du Psaume 137 (annexe A.13). Après l'avoir fait lire, amener les élèves à comprendre la notion de mal du pays et leur expliquer comment le peuple d'Israël exprimait sa tristesse par des lamentations.

  Voir aussi l'annexe A.12, **Le pays entre les deux fleuves**.

- À l'intérieur du cercle d'amitié, discuter du sujet «le mal du pays» (voir «Techniques d'expression», section d.2, page 41; voir aussi REMARQUES).

- Faire écrire une complainte concernant un événement tragique qui a lieu ou qui a eu lieu dans le monde, en utilisant le journal comme source d'inspiration (ex.: une famine, un tremblement de terre, etc.).

- Faire comparer une carte de l'empire babylonien à une carte récente de la même région (annexe A.14). Faire une liste des endroits qui ont conservé le même nom, une autre liste des endroits dont le nom a changé et une troisième liste des endroits qui n'existent plus.

REMARQUES

- Après le règne de Salomon, le royaume resta divisé entre Israël et Juda. À l'intérieur de ces royaumes, il y eut d'autres guerres et divisions. Au temps de Daniel, Babylone était un puissant royaume. Le roi de Babylone attaqua Jérusalem et emmena des Juifs captifs à Babylone. Voir l'annexe A.12, **Le pays entre les deux fleuves**.

- Dans un contexte interculturel, la situation se prête bien à une discussion sur le «mal du pays», puisque plusieurs élèves, ou du moins leurs parents, ont dû vivre une adaptation et connaître alors des moments difficiles. Une discussion sur les modes de vie serait très appropriée. On pourrait inviter des parents d'élèves de la classe à y prendre part.

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :

2.1) de comparer le mode de vie de Daniel à celui des autres membres de l'entourage du roi.

LEÇON 2.1.1 Daniel en captivité
(Daniel 1:1-21)

MATÉRIEL REQUIS

— Annexes A.15 à A.17.

DÉMARCHE

- Résumer les trois premiers paragraphes de l'annexe A.15, puis raconter l'histoire de **Daniel et ses amis à Babylone**, en interrompant le récit aux endroits indiqués pour poser les questions suggérées. (Voir REMARQUES.)

- Attirer l'attention des élèves sur le fait que ces enfants étaient dotés d'une beauté exceptionnelle, ainsi que d'un esprit vif et d'une sagesse remarquable. Les faire réfléchir aux avantages que présentaient ces dons pour les enfants prisonniers dans un pays étranger : les gens les traitèrent avec bienveillance, ils apprirent plus rapidement la langue et les coutumes, leur adaptation à leur nouvelle demeure fut plus facile, etc.

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- Comme révision, les élèves pourraient répondre aux questions de l'annexe A.16, **Daniel en pays étranger**.

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

- On pourrait suggérer aux élèves de jouer la pièce : **Daniel et ses amis ont pris une bonne décision** (voir l'annexe A.17).

- Tout comme pour Salomon, les élèves pourraient commencer à préparer un cahier sur l'histoire de Daniel dans lequel seraient incluses toutes les informations, les recherches ou les illustrations effectuées ou recueillies tout au long du thème. À la fin du thème, toutes les feuilles seront rassemblées.

- Faire deux collages composés d'aliments différents, soit un collage pour la nourriture que les rois mangent, et un autre pour celle que Daniel préfère. Utiliser des coupures de revues.

- Développer le sujet des lois relatives à la nourriture à l'aide du module 2 : les lois kascher de la religion juive, par exemple.

- Les élèves peuvent chercher l'origine de leur nom et sa signification, soit auprès de leurs parents ou dans des livres mis à leur disposition, puis exposer, en les inscrivant sur une affiche, les renseignements recueillis. Ils peuvent également s'amuser à trouver comment se transforme leur nom dans une langue étrangère, par exemple Pierre qui devient Peter en anglais et Jean qui devient Juan en espagnol.

REMARQUES

- Une histoire racontée plutôt que lue à haute voix devient plus intéressante et prend plus de sens. À tout âge, les élèves aiment bien se faire raconter des histoires. Pour raconter une histoire, il faut la posséder et se préparer en conséquence. Une fiche aide-mémoire contenant les idées principales ou le plan de l'histoire est un bon instrument de soutien.

- Dans certaines versions de la Bible, le nom Nabucodonosor se lit Nebucadnetsar.

- Un lien pourrait être établi avec le module 3 sur la prise de décision : établir des priorités, savoir dire non (voir l'objectif 3.3.1, **Prise de décision**).

- Les lois régissant la nourriture dans la religion juive se retrouvent dans la section **Alimentation** du module 2 du présent guide.

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :

2.1) de comparer le mode de vie de Daniel à celui des autres membres de l'entourage du roi.

LEÇON 2.1.2 Daniel en captivité
(Daniel 2:1-49)

MATÉRIEL REQUIS

– Annexes A.18 à A.20.

DÉMARCHE

- Comme mise en situation, demander aux élèves s'ils ont déjà fait des rêves étranges qu'ils ne comprenaient pas. Laisser quelques élèves raconter brièvement ces rêves.
  (Note : ne pas donner l'impression que tous les rêves ont une signification spéciale.)

- Mentionner qu'un roi a fait un jour un rêve étrange et que ce rêve avait une signification spéciale. Raconter alors ce rêve étrange (voir l'annexe A.18, **Le rêve oublié**).

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- Distribuer l'annexe A.19, **Le mystérieux message de Dieu**, et demander aux élèves de compléter la statue, de décrire chaque partie et de donner sa signification.

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

- Comme intégration au programme de français, organiser un échange au cours duquel l'élève a l'occasion de raconter l'un de ses rêves, puis inviter la classe à poser des questions (voir programme de français n° 16-2410, développement de l'habileté à communiquer oralement : le discours expressif, page 271).

- À l'aide du texte de la Bible ou de tout autre document pertinent, faire chercher ou expliquer la signification du mot «sage» tel qu'on l'entendait à cette époque-là (voir l'annexe A.20).

REMARQUES

- On a recueilli des faits sur les onze premières années du règne de Nabucodonosor grâce aux quelques tablettes babylonéennes découvertes à l'occasion de fouilles archéologiques.

- On peut utiliser les figurines du flanellographe sur l'histoire de Daniel pour raconter l'histoire ou la faire raconter par un élève, ou pour faire une révision de la chronologie des événements.

  On peut se procurer ce matériel entre autres, à l'adresse suivante :
  A.E.E. Québec
  1225, Woodward Hill, R.R. 1
  Lennoxville (Québec) J1M 2A2

- Réponses de l'annexe A.19

  1- or - Nabucodonosor, le plus grand de tous les rois (Daniel 2:37-38)
  2- argent - qu'un autre royaume, moins puissant, s'élèvera après (Daniel 2:32 et 39)
  3- bronze - un troisième royaume (Daniel 2:39)
  4- fer - moitié en fer et moitié en terre cuite - un quatrième royaume (Daniel 2:33, 40-42)
  5- un royaume éternel qui détruira tous les royaumes précédents (Daniel 2:44)

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :
2.2) de raconter l'histoire de la fournaise ardente du point de vue du roi.

LEÇON 2.2.1 La statue d'or
(Daniel 3:1-7)

MATÉRIEL REQUIS

— Annexes A.21 et A.22.

DÉMARCHE

- Faire évaluer et mesurer, par quelques élèves, les dimensions de la salle de classe. Noter ces dimensions au tableau.

- Mentionner que dans le récit qui va suivre, un roi a fait ériger une statue en or de trente mètres de hauteur et trois mètres de largeur. Comparer avec les dimensions de la salle de classe et avec la stature moyenne d'une personne.

- Faire lire, lire ou raconter l'histoire de l'annexe A.21, **L'ordre d'adorer la statue d'or** (Daniel 3:1-7).

  Poser quelques questions :

  — «Pourquoi penses-tu que Nabucodonosor fit ériger cette statue?»
  — «Qu'est-ce que les dix commandements indiquaient au peuple juif au sujet de l'adoration de statues?»

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- Demander aux élèves de répondre aux questions de l'annexe A.22, **L'ordre d'adorer la statue d'or**. Discuter ensuite du sujet avec eux.

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

- Une partie de cette leçon s'intégrerait bien au programme de mathématiques en ce qui concerne l'estimation et la mesure. On pourrait suggérer aux élèves d'estimer et de mesurer les dimensions de la cour de récréation, d'un corridor, la hauteur de l'école, etc. (consulter le guide pédagogique de mathématiques n° 16-2300-07 fascicule G, mesures).

- Les élèves pourraient préparer une affiche illustrant les différents instruments de musique cités dans l'histoire. On pourrait leur demander d'imaginer le décret du roi Nabucodonosor inscrit en première page d'un journal, qu'on intitulerait **Messager de Babylone**. Reconstituer cette manchette en y incluant les dates, le nom des lieux, une photo de la statue et une mise en garde contre la désobéissance.

- Faire construire la maquette d'une statue ou dessiner une illustration à l'échelle.

- Faire reproduire une statue à l'ordinateur.

REMARQUES

- Nabucodonosor sortit victorieux des guerres contre le peuple juif et le peuple assyrien acquit la richesse nécessaire à l'érection d'une statue de l'envergure prévue. On suppose que la structure était en bois, recouverte d'or. La hauteur pourrait se comparer à celle d'un édifice de neuf à douze étages.

- Les «satrapes» sont les gouverneurs des provinces de l'empire.

- Pour un peu plus de renseignements sur les instruments de musique, consulter les annexes A.14 et A.15 du **Guide pédagogique** de cinquième année, pages 291 à 293.

  Les instruments de musique

  — Le cornet : un instrument à vent.
  — La flûte : un instrument à vent à plusieurs tubes dans lequel on souffle par une extrémité.
  — La sambuque : un instrument à petites cordes en forme de triangle dont le son est fort et aigu.
  — Le psaltérion : sorte de harpe.
  — La cornemuse : un instrument constitué de deux tuyaux reliés à un sac de cuir, qui produit des sons plaintifs.

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :
2.2) de raconter l'histoire de la fournaise ardente du point de vue du roi.

LEÇON 2.2.2 Chadrac, Méchak et Abed-Négo
(Daniel 3:8-30)

MATÉRIEL REQUIS

— Annexes A.23 et A.24.

DÉMARCHE

- Simuler un reportage sous la forme d'un bulletin de nouvelles à la télévision en racontant le récit des trois amis de Daniel dans la fournaise ardente (voir annexe A.23).

- Discuter des faits saillants. À cet effet, on pourrait poser des questions, demander aux élèves de se mettre à la place de Nabucodonosor et de répondre pour lui.

  Sire,

  — comment avez-vous appris que certaines personnes refusaient de se prosterner devant votre statue?
  — pourquoi pensez-vous que ces jeunes hommes refusent d'obéir?
  — certains soutiennent que la fournaise était extrêmement chaude. À quel point l'était-elle? Que s'est-il passé?
  — qu'avez-vous remarqué quand les jeunes hommes furent enfermés dans la fournaise?
  — ont-ils subi des brûlures?
  — où sont les jeunes gens maintenant?
  — que pensez-vous d'eux?
  — que pensez-vous de leur dieu?
  — que ferez-vous des jeunes Juifs à partir de maintenant?

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- Inviter les élèves à chercher les erreurs dans le dessin de l'annexe A.24, **Le jeu des 10 erreurs**.

- Demander aux élèves de travailler en groupe et de reconstituer la scène de la fournaise, soit en la jouant soit en l'enregistrant, tout en centrant le jeu sur le personnage du roi.

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

- Les élèves peuvent répondre aux trois questions de l'annexe A.23, **La fournaise ardente**, écrites au tableau. Ils pourront conserver leurs réponses dans le cahier de Daniel. Il serait bon de discuter des réponses à ces questions.

- Discuter des difficultés qu'il y a à conserver ses convictions lorsqu'elles diffèrent des normes, du sentiment d'exclusion et de la force de caractère qu'il faut avoir pour rester fidèle à ses croyances et pour résister aux pressions de ses pairs. Les élèves peuvent se réunir en un cercle d'amitié et partager leurs expériences (voir «Techniques de discussion», section d.2, «Le cercle d'amitié», page 41).

- Les élèves pourraient trouver le nom de personnes qui ont lutté pour défendre certains principes, et préparer un compte rendu oral ou écrit. Quelques exemples : Jeanne d'Arc, Gandhi, Martin Luther, Martin Luther King, Corrie Ten Boom, Janani Luwum, Dietrich Bonhoeffer, Irina Ratushinskaya.

REMARQUES

- On pourrait mentionner aux élèves que tout au long de l'histoire d'Israël, on voit que Dieu n'élimine pas les situations difficiles. Il promet cependant d'être avec son peuple, même dans la difficulté et l'adversité.

- Faits à souligner : on avait chauffé la fournaise sept fois plus (verset 19), les captifs étaient ligotés (verset 20) et les soldats qui avaient jeté les prisonniers dans la fournaise avaient eux-mêmes été happés par les flammes (verset 22). À leur sortie, aucune odeur ne se dégageait des trois prisonniers et aucune trace de suie ne paraissait sur leurs corps.

- Réponses de l'annexe A.24.

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :
2.3) de raconter l'histoire de la fosse aux lions du point de vue de Daniel.

LEÇON 2.3.1 Daniel dans la fosse aux lions
(Daniel 6:1-28)

MATÉRIEL REQUIS

— Annexes A.25 à A.27.

DÉMARCHE

- Comme mise en situation, poser les questions qui suivent.

  — As-tu l'impression d'être vraiment écouté?
  — Pourquoi as-tu ou n'as-tu pas l'impression que l'on t'écoute?
  — As-tu déjà parlé à quelqu'un qui t'écoutait vraiment? Qu'as-tu ressenti alors?
  — Pourquoi est-ce si important d'être écouté?

- Poursuivre en mentionnant que Daniel avait trouvé quelqu'un qui l'entendait et qui l'écoutait puisqu'il s'entretenait régulièrement avec cette personne.

- Raconter, lire ou faire lire le récit de l'annexe A.25, **Daniel dans la fosse aux lions**, selon lequel le roi Darius, victime d'une ruse, a dû se résoudre à envoyer son ami Daniel dans la fosse aux lions (voir REMARQUES).

- Discuter du récit.

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- Faire reconstituer l'épisode de la fosse aux lions en proposant aux élèves de l'illustrer sous forme de bandes dessinées.

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

- On pourrait proposer aux élèves d'apprendre la chanson de l'annexe A.27, **Daniel dans la fosse aux lions**.

- On pourrait aussi discuter des valeurs qui ont donné à Daniel la force de surmonter l'épreuve.

- Les élèves pourraient préparer et simuler une entrevue télévisée avec Daniel, selon les directives données à l'annexe A.26.

- En sixième année, dans le programme de sciences humaines, les élèves étudient la démocratie. On pourrait peut-être faire comparer les lois du temps de Daniel avec les lois de la démocratie actuelle, justes et injustes (voir le guide pédagogique du programme sciences humaines, second cycle, «Discuter des lois», n° 16-2600-02, pages 87 et 88).

REMARQUES

- Avant de raconter l'histoire, il faudrait mentionner le fait que les rois d'autrefois étaient très puissants et qu'ils possédaient le pouvoir de vie et de mort sur leur peuple. Après la mort de Nabucodonosor et de Baltazar, le fils de ce dernier, Darius, devint roi de Babylone. Du temps du règne de Darius, la peine de mort consistait à enfermer les criminels dans une fosse remplie de lions affamés.

- On pourrait démythifier la prière auprès des élèves. Prier, c'est parler à Dieu. C'est une conversation régulière et constante avec Dieu comme en avait Daniel, qui avait l'assurance que Dieu l'écoutait.
  À cet effet, consulter les annexes B.7 et suivantes dans le guide de 5e année, pages 360 et suivantes.

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :
2.4) de décrire le retour de captivité des Juifs.

LEÇON 2.4.1 Retour de captivité
(Esdras 1:1-11; 2:1-70)

MATÉRIEL REQUIS

— Annexes A.28 et A.29.

DÉMARCHE

- Dans un contexte interculturel, demander aux élèves qui ont dû quitter leur patrie comment ils ont réagi, ou quels sentiments ils ont éprouvés au moment de quitter leur pays ou au moment d'accéder à un nouveau pays. Les questionner sur l'adaptation. (Si le contexte n'est pas interculturel, on pourrait demander aux élèves ce qu'ils ont ressenti au moment d'un déménagement, soit d'une ville à l'autre, soit d'une école à l'autre.)

- Mentionner aux élèves que le récit d'aujourd'hui traite d'un long voyage de retour que le peuple de Dieu a dû faire pour revenir dans son pays. Quels ont été leurs sentiments?

- Lire ou faire lire l'annexe A.28, **Le long voyage de retour**, puis discuter des sentiments d'enthousiasme et de déception qui ont dû animer les exilés. Faire faire le rapprochement avec les sentiments exprimés par les élèves au début de la leçon.

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

— Sur une carte, tracer le chemin qu'ont parcouru les Juifs, de Babylone à Jérusalem (utiliser la carte de l'annexe A.3).

— Faire faire l'exercice de simulation suivant:

«Imagine que tu es une de ces personnes qui ont décidé de retourner à Jérusalem avec Esdras. Tu écris une lettre à ta parenté, qui a décidé de rester à Babylone. Décris le voyage de retour ainsi que les raisons de ta décision.»

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

- On pourrait demander aux élèves de préparer une entrevue et d'interviewer quelqu'un qui a dû quitter son pays. Ces personnes interviewées pourraient être de l'extérieur de la classe, par exemple, des parents ou des amis.

- On pourrait demander aux élèves de compléter en guise de révision **la ligne du temps de l'histoire du peuple d'Israël** de l'annexe A.29, puis de la placer à la fin du cahier de Daniel.

- Faire terminer les cahiers et les projets individuels et collectifs qui feront l'objet d'une évaluation et de commentaires.

REMARQUES

- À son arrivée à Babylone, Daniel n'était qu'un jeune adolescent. Pendant quarante ans, Daniel vécut à la cour du roi. Plusieurs rois se succédèrent. Lorsque Cyrus devint roi, Daniel était à Babylone depuis soixante-dix ans. Il occupa plusieurs fonctions importantes au sein du gouvernement du royaume. Sa vie fut souvent en danger mais chaque fois, Dieu le préserva.
  C'est sous l'empereur Cyrus que l'autorisation fut donnée aux Juifs de retourner à Jérusalem et d'y reconstruire le temple. Tous ne revinrent pas en même temps. Certains partirent avec Esdras, d'autres suivirent plus tard Néhémie, tandis que d'autres refusèrent de quitter leurs confortables demeures de Babylone. Ce retour au pays, prédit par le prophète Jérémie, arriva de façon bien inattendue pour les Juifs. Daniel, qui devait avoir environ quatre-vingt-cinq ans, et ses trois amis, sont probablement restés à Babylone. Le livre d'Esdras décrit le trajet de retour de certains exilés vers Jérusalem, autour de l'année 398 av. J.-C.

- Réponses de l'annexe A.29

  1- Abraham; 2- Joseph; 3- Moïse; 4- Saül; 5- David; 6- Salomon; 7- Daniel; 8- Esdras; 9- Jésus; 10- Jésus.

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :
3.1) de décrire ce que Jésus peut avoir ressenti au Jardin de Gethsémané.

INTRODUCTION La dernière cène

MATÉRIEL REQUIS

— Annexes A.1, A.30, A.31 et A.34.

DÉMARCHE

- À l'aide du tableau chronologique de l'annexe A.1 et d'une carte de la Palestine (voir l'annexe A.30), situer le lieu et l'époque de l'histoire de Jésus, en rappelant la conquête romaine et la nomination d'Hérode le Grand au pouvoir, en 37 av. J.-C.
  (S'assurer que les élèves comprennent la signification des abréviations suivantes : av. J.-C. et apr. J.-C., voir REMARQUES.)

- Lire ou raconter l'histoire de la dernière cène selon Luc 22:15-20.

  Revoir l'histoire en posant les questions qui suivent.

  — Où a eu lieu le dernier repas de Jésus?
  — Qui a partagé le repas pascal avec Jésus?
  — Qu'a fait Jésus du pain et du vin?
  — Comment ce rite est-il conservé aujourd'hui?
  — Qu'a fait Jésus après le repas?
  — Quel exemple voulait-il donner aux disciples en leur lavant les pieds?
  (Souligner le fait que Jésus savait qu'il n'avait plus longtemps à vivre.)

- Demander aux élèves de penser aux sentiments de Jésus envers ses disciples et envers les gens en général. Rappeler son dernier commandement comme un exemple de son amour constant et de sa compassion envers tous (voir REMARQUES).

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- Distribuer des exemplaires de la carte de Jérusalem (annexe A.34) et demander aux élèves de trouver le Temple, le palais du roi Hérode et les murs de la ville. Demander de colorier ces points et de conserver la carte pour des leçons ultérieures.

- Demander aux élèves de nommer quelques-uns des événements les plus importants de la vie de Jésus en faisant le petit travail de l'annexe A.31: **L'histoire de Jésus**.

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

- Demander aux élèves d'apporter en classe leur cahier de cinquième année sur la vie de Jésus, afin de leur procurer le plaisir de le revoir et de partager leur travail avec les autres.

- Les élèves peuvent décorer la page couverture de leur cahier et faire une page de titre pour leur travail sur les ***derniers jours de Jésus***.

REMARQUES

- **Les trois héritiers d'Hérode**

  Hérode le Grand gouverna de 37 av. J.-C. à 4 av. J.-C. Jésus naquit vers la fin de son règne, qui fut long et cruel. À la mort d'Hérode le Grand, le royaume fut divisé entre ses trois héritiers :
  — *Archélaüs* reçut la Judée, la Samarie et l'Idumée;
  — *Philippe* eut droit à la partie située à l'est du Jourdain;
  — *Hérode-Antipas* régna sur la Galilée et sur quelques terres à l'est du Jourdain, de l'an 4 av. J.-C. à l'an 39 apr. J.-C.

  Archélaüs fut destitué par l'empereur romain pour cause d'incompétence, et des fonctionnaires nommés procureurs le remplacèrent. Un de ces procureurs était *Ponce Pilate*, qui gouverna de l'an 26 apr. J.-C. à 36 apr. J.-C. Le roi *Hérode Agrippa I* régna sur toute la région de 37 à 44 apr. J.-C. La Palestine se trouvait sous la domination romaine pendant toute la vie de Jésus.

- Rappel des abréviations
  Apr. J.-C.: après Jésus-Christ
  Av. J.-C.: avant Jésus-Christ

•Le dernier commandement de Jésus fut :
«Aimez-vous les uns les autres; comme je vous ai aimés, aimez-vous les uns les autres.»
(Jean 13:34)

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :
3.1) de décrire ce que Jésus peut avoir ressenti au jardin de Gethsémané.

LEÇON 3.1.1 Jésus au jardin de Gethsémané
(Luc 22:39-53)

MATÉRIEL REQUIS

— Annexes A.32, A.33 et A.34.

DÉMARCHE

- Comme mise en situation, poser aux élèves les questions qui suivent.

  — As-tu déjà vécu l'attente d'un événement qui serait difficile à vivre? (Par exemple, un grand-père ou une grand-mère qui était sur le point de mourir et que tu aimais beaucoup.)
  — Qu'as-tu ressenti dans les moments qui précédèrent ce triste événement?

- Demander ensuite aux élèves ce qu'ils se rappellent de la vie de Jésus. Leur faire raconter l'histoire de la dernière cène, au cours de laquelle Jésus annonce qu'il va bientôt mourir. Susciter la réflexion en posant les questions qui suivent.

  — Comment crois-tu que Jésus va vivre le prochain épisode de sa vie?
  — En quoi ces moments pouvaient-ils être si pénibles et si difficiles à affronter?

- Souligner le fait que, graduellement, Jésus a eu de l'opposition et que le complot se tramait depuis longtemps, puis raconter ce qui s'est passé dans le jardin de Gethsémané, selon Luc 22:39-53 (voir l'annexe A.32).

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- Lire l'annexe A.33, **Jésus est fait prisonnier**, et répondre aux questions.

- On pourrait faire un remue-méninges pour trouver des mots qui expriment la tristesse, l'angoisse, la lassitude, etc., puis demander aux élèves d'imaginer les pensées de Jésus avant et après son arrestation. Ils pourraient, à partir de cette activité, écrire un texte en prose ou en poésie (voir Programme de français n° 16-2410 pages 309, 310, 317 à 319).

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

- Les élèves aimeraient peut-être partager par écrit ou oralement une expérience qu'ils ont vécue, au cours de laquelle ils ont connu une grande tristesse ou une grande angoisse.

- Ils peuvent feuilleter des livres d'art pour trouver des peintures qui expriment des sentiments de profonde tristesse.

- Faire tracer, avec des crayons de couleurs différentes, l'itinéraire de la passion de Jésus (voir l'annexe A.34).

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :
3.2) d'expliquer pourquoi Pierre a renié Jésus.

LEÇON 3.2.1 Reniements de Pierre
(Luc 22:54-62)

MATÉRIEL REQUIS

— Annexes A.34, A.35 et A.36.

DÉMARCHE

- Rappeler la conversation de Pierre et de Jésus lors de la dernière cène, quand Pierre lui avait juré de lui être fidèle et d'être prêt à sacrifier sa vie pour lui. Qu'est-ce que Jésus avait répondu à cette expression de dévotion?

- Raconter, lire ou faire lire le texte de l'annexe A.35, **Pierre renie Jésus**, et poser les questions qui suivent.

  — Pourquoi Pierre décida-t-il de suivre Jésus en se tenant à distance?
  — Pierre a-t-il vu ce que l'on faisait à Jésus au palais du grand prêtre?
  — Qu'a répondu Pierre quand on lui a demandé s'il connaissait Jésus?
  — Pourquoi pensez-vous qu'il a renié Jésus de cette façon?
  — Qu'a ressenti Pierre quand il s'est rendu compte de ce qu'il avait fait?
  — Que croyez-vous que Jésus pensait de Pierre à ce moment-là?

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- Demander aux élèves d'imaginer Pierre seul avec Jésus à la suite de son reniement. Qu'est-ce qu'il aurait pu dire? Comment aurait-il tenté d'expliquer sa trahison? Qu'aurait répondu Jésus?

- Les élèves pourront mieux comprendre l'état d'esprit de Pierre s'ils se souviennent d'un jour où ils ont déçu un ami. Leur demander de se rappeler une telle situation. Comment se sent-on après avoir abandonné un ami?

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

- Faire jouer la scène du reniement de Pierre sous forme de théâtre du lecteur (voir le chapitre 4, Activités et techniques d'apprentissage, section 4F, page 40).
- Inviter les élèves à réfléchir sur la peur et à discuter des gestes qu'elle entraîne, en formant peut-être un cercle d'amitié (voir Activités et techniques d'apprentissage, section d.2, le cercle d'amitié, page 42).
- Faire déchiffrer par les élèves le code de l'annexe A.36, qui rapporte ce que Jésus a dit à Pierre pour le prévenir.
- Faire situer le palais du grand prêtre Caïphe, où on amena Jésus après son arrestation. Faire tracer le chemin parcouru de Gethsémané au palais en utilisant des flèches pour indiquer la direction (voir l'annexe A.34, **L'itinéraire de la passion**).

REMARQUES

- Le reniement de Pierre eut lieu dans la cour du palais du grand prêtre. Il faut s'imaginer un bâtiment en forme de U; la cour se trouvait à l'intérieur du U. Sur les trois côtés entourant la cour se trouvaient les appartements du grand prêtre et les chambres où se réunissait le tribunal. Les fenêtres (sans vitre) donnaient sur la cour. C'était une nuit très fraîche. Les soldats et les serviteurs avaient allumé un feu dans la cour. Pendant que Pierre s'y réchauffait, il fut interrogé à trois reprises à propos de sa relation avec Jésus. Pierre pouvait voir Jésus. Il pouvait également entendre les questions qu'on lui posait et les moqueries dont on l'accablait. À un moment donné au cours du procès, Jésus fut amené du domicile d'Anne aux appartements de Caïphe (Jean 18:24). C'est à ce moment-là qu'il passa près de Pierre (Luc 22:61 : «Le Seigneur se retourna et regarda fixement Pierre [...]»). Pierre franchit alors la cour en trébuchant et s'en alla en pleurant amèrement.
  Tiré de : Guide biblique, niveau 5, 1er trimestre, section 1, 8e leçon. Reproduit avec l'aimable autorisation de l'E.R.Q.
  La Bible ne dit pas directement pourquoi Pierre a renié Jésus, mais on peut en déduire qu'il a tout simplement été terrifié à l'idée d'être mis à mort. C'est une conduite qui peut sembler difficile à comprendre par les élèves, la loyauté entre amis étant une valeur importante à cet âge. On pourrait leur rappeler que plus tard, Pierre s'est repenti et que Jésus lui a pardonné.
- Réponses de l'annexe A.36 : «Avant que le coq chante, tu auras affirmé trois fois que tu ne me connais pas.» Matthieu 26:75.

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :
3.3) de décrire les événements qui ont entouré le procès de Jésus.

LEÇON 3.1.1 Le procès
(Luc 22:63 — 23:25)

MATÉRIEL REQUIS

— Annexes A.37, A.38 et A.39.

DÉMARCHE

- Comme introduction à la leçon, demander aux élèves de faire valoir leur connaissance du système judiciaire.

  — Es-tu déjà allé dans une salle de tribunal? En as-tu déjà vu une à la télévision?
  — Qu'est-ce qui s'y passe?
  — Pourquoi avons-nous des tribunaux?
  — Que penses-tu des sentiments d'un prisonnier quand on l'amène dans la salle du tribunal pour son procès?

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- Distribuer des exemplaires de l'annexe A.37, **Le procès de Jésus**, et accorder du temps pour en faire la lecture.

- Récapituler en posant les questions qui suivent.

  — De quel «crime» a-t-on accusé Jésus?
  — Pourquoi les autorités ont-elles remis Jésus entre les mains de Ponce Pilate?
  — Que pensait Ponce Pilate de l'innocence de Jésus?
  — Pourquoi Pilate condamna-t-il Jésus à mort?
  — Comment se sentait Pilate à la suite de sa décision?
  — Qu'est-ce que Jésus a dû ressentir en entendant prononcer la sentence?
  — Qu'est-ce que Jésus a dû ressentir en entendant la foule demander son crucifiement?

- Faire tracer le chemin parcouru par Jésus lorsqu'il s'est rendu du palais de Caïphe au tribunal de Pilate, puis au palais d'Hérode, et enfin lorsqu'il est retourné au tribunal de Pilate (voir l'annexe A.34).

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

- Faire comparer un procès d'aujourd'hui avec le procès de Jésus (voir l'activité de l'annexe A.38 : **Un procès aujourd'hui**).

- Suggérer aux élèves de jouer la pièce intitulée **Le jugement** (voir l'annexe A.39).

- Écrire au tableau la liste des personnes présentes au procès de Jésus. Demander ensuite aux élèves de choisir un des personnages. Puis leur demander d'illustrer l'épisode sous forme de bandes dessinées en s'imaginant à la place de cette personne.

REMARQUES

Ouvrage de référence:

DONEY, Meryl. **Jésus, l'homme qui a transformé le monde**, éditions Sator-Novalis, France, 1989, particulièrement la section 16, L'arrestation et la condamnation.

Après son arrestation, Jésus fut amené à la maison du grand-prêtre où se tenait le sanhédrin, le plus haut tribunal juif. Caïphe était le grand-prêtre, mais celui qui l'avait tous précédé, Anne, était encore un homme important. Jésus fut interrogé par tous les deux. Selon leur loi, ils ne pouvaient pas condamner Jésus à mort. C'est pourquoi ils allèrent trouver Pilate. L'accusation des Juifs «Il se dit lui-même Fils de Dieu» (Jn 18:29-31) n'avait pas assez de poids.
Ils essayèrent de mettre l'accent sur le fait que Jésus se proclamait «roi» ou «messie», bien que ce terme évoquât quelque chose de beaucoup plus profond pour eux. C'est finalement pour cette accusation que Pilate condamna Jésus.

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :

3.4) de décrire l'attitude de Jésus vis-à-vis de l'homme au moment du crucifiement.

LEÇON 3.4.1 Le crucifiement
(Luc 23:26-46)

MATÉRIEL REQUIS

- Annexes A.40, A.41, A.42, A.43 et A.44.
- Texte enregistré de l'annexe A.40 sur cassette.

DÉMARCHE

- Faire écouter le texte intitulé **La colline de l'exécution** préalablement enregistré par quelques élèves (voir l'annexe A.40 et la section REMARQUES).

- Amener les élèves à discuter de l'attitude de Jésus au moment de la crucifixion à partir des observations du centurion.

  Comment le centurion a-t-il réagi

  - lorsque Jésus s'est adressé aux femmes de Jérusalem?
  - lorsqu'on a offert à Jésus du vin mélangé de myrrhe?
  - lorsque Jésus a demandé à son Père de pardonner à ses bourreaux?
  - lorsque Jésus s'est fait insulter par les passants?

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- Écrire au tableau les dernières paroles de Jésus : «Père, pardonne-leur, car ils ne savent pas ce qu'ils font», et amorcer une discussion sur le genre d'amour que celui-ci manifeste.

  - Quand Jésus prononça-t-il ces paroles?
  - Que révèlent-elles au sujet des sentiments que Jésus éprouvait envers ceux qui le persécutaient?
  - Que ressent-on en général quand on est traité de façon injuste?
  - Comment Jésus voulait-il que les gens agissent les uns envers les autres?
  - Quel commandement de Jésus nous indique comment traiter notre prochain? (Jean 13:34, «Comme je vous ai aimés, aimez-vous les uns les autres».)

- Distribuer la bande dessinée de l'annexe A.41 et demander aux élèves d'associer les phrases aux numéros de la bande dessinée.

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

- Comme activité d'intégration aux arts plastiques, on pourrait faire analyser le tableau de Rembrandt **Les trois croix** (voir les annexes A.42 et A.43). Consulter le guide pédagogique d'arts plastiques du second cycle, numéro 16 — 2510 — 04, Les activités du voir, objectifs 4.1.3, 4.2.1 et 4.2.2 pages 130, 131, 139 à 142.

- Distribuer des exemplaires de l'annexe A.44 : **Un geste d'amour**, sur laquelle les élèves peuvent travailler en petits groupes et qu'ils peuvent présenter devant la classe.

- Les élèves peuvent lire les biographies de gens qui ont mis en pratique le message d'amour de Jésus. Quelques exemples : Gandhi et sa philosophie de non-violence, mère Teresa et ses oeuvres de charité, William Wilberforce et l'abolition de l'esclavage en Angleterre, Florence Nightingale et la formation d'infirmières pendant la guerre de Crimée et la guerre de Sécession, William Booth et l'Armée du Salut, Martin Luther King pour son action pour l'intégration des Noirs dans la société américaine.

REMARQUES

- Dans les quelques jours qui précèdent la leçon, faire enregistrer le texte par des élèves intéressés. Ils pourraient utiliser de la musique s'ils le désirent. Il faudra prévoir quelques répétitions avant l'enregistrement.

- Rappeler aux élèves que le Vendredi saint représente un jour très solennel du calendrier chrétien parce qu'il s'agit du jour de l'exécution de Jésus. On pourrait faire le lien avec l'objectif 1.1.1 du module 2 sur le carême.

- Il serait peut-être intéressant pour les élèves d'apprendre que de nombreuses expressions courantes proviennent de la Bible.

  Les suivantes sont tirées du procès et de l'exécution de Jésus :

  — Je me lave les mains de cette affaire.
  — Nous avons tous notre croix à porter.
  — C'est mon calvaire.

- Réponses de l'annexe A.41
  1)B 2)E 3)D 4)C 5)H 6)I 7)A 8)G 9)F 10)J

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :
3.5) de raconter l'histoire de l'ensevelissement et de la résurrection de Jésus.

LEÇON 3.5.1 L'ensevelissement
(Luc 23:50-56)

MATÉRIEL REQUIS

— Annexes A.45, A.46 et A.47.

DÉMARCHE

- Raconter l'histoire de l'ensevelissement de Jésus présentée à l'annexe A.45, **Jésus enseveli dans un tombeau**, et poser les questions qui suivent.

  — Joseph d'Arimathée était présent au procès, mais il n'a pas défendu Jésus. Pourquoi penses-tu qu'il a gardé le silence?
  (Par manque de courage, parce qu'il n'était pas un fidèle reconnu.)
  — Pourquoi penses-tu que Joseph supplia Pilate de lui remettre la dépouille de Jésus pour l'ensevelir?
  — En quoi le sépulcre de Jésus était-il différent des autres? Pourquoi Joseph avait-il choisi celui-là?
  — Pourquoi les fonctionnaires voulaient-ils que l'on garde le tombeau fermé et sous surveillance pendant trois jours?
  — Jésus fut enseveli le jour précédant le sabbat. Quelles étaient ces lois, observées par les gens de Jérusalem, qui leur interdisaient d'ensevelir Jésus le jour du sabbat? (Voir REMARQUES)

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- Les élèves pourraient s'imaginer en témoins oculaires au Calvaire et écrire leurs réactions devant ce qui vient d'arriver (voir l'annexe A.46 : **Journal du disciple**).

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

- En formant un cercle d'amitié, discuter du dilemme auquel devait faire face Joseph d'Arimathée (parler ou se taire).

- Les élèves peuvent faire des recherches sur les coutumes entourant les ensevelissements chez les Juifs de l'époque et préparer une présentation orale pour la classe. Le travail peut être effectué seul ou avec une autre personne (voir l'annexe A.47 : **Un enterrement au temps de Jésus**).

- Revoir l'histoire du crucifiement en demandant aux élèves de suivre sur leur carte de Jérusalem le chemin parcouru par Jésus du tribunal de Pilate au Golgotha (le Calvaire). (Voir REMARQUES)

- Demander aux élèves de situer le sépulcre sur leur carte et de tracer le chemin jusqu'au lieu de l'ensevelissement.

REMARQUES

- Le chemin du tribunal de Pilate au Golgotha existe toujours et s'appelle la Via Dolorosa (chemin de la douleur). De nos jours, les touristes et les pèlerins peuvent visiter les endroits de Jérusalem décrits dans l'histoire de Jésus.

- Place du Crâne
  aussi *Golgotha*, du grec *Gulgulta*
  ou *Calvaire*, du latin *Calvariae Locus*

- Les élèves ont pris connaissance du sabbat juif dans le module 2 de cinquième année et devraient connaître les règlements touchant l'ensevelissement le jour du sabbat. Si ce n'est pas le cas, se référer à ce module.

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :
3.5) de raconter l'histoire de l'ensevelissement et de la résurrection de Jésus.

LEÇON 3.5.2 La résurrection
(Luc 24:1-12)

MATÉRIEL REQUIS

— Annexes A.48, A.49, A.50, A.51 et A.52.

DÉMARCHE

- Comme mise en situation, raconter l'histoire du jeune garçon qui a perdu et retrouvé son chien (voir l'annexe A.48 : **Chagrin et joie**). Insister sur les sentiments éprouvés par le garçon au moment de la perte et des retrouvailles.

- Faire le lien avec la résurrection de Jésus et lire, faire lire ou raconter la résurrection selon Luc 24 (voir l'annexe A.49 : **La résurrection de Jésus**). Poser les questions qui suivent.

  — Quand les femmes sont venues visiter le tombeau le lendemain du sabbat, que s'attendaient-elles à y trouver?
  — Comment crois-tu qu'elles ont réagi en voyant que la pierre tombale avait été déplacée et que le corps de Jésus avait disparu?
  — Quelle serait l'explication logique de la disparition du corps?
  — Que s'est-il passé au cours des jours qui suivirent la résurrection de Jésus pour que les disciples soient convaincus qu'il s'était vraiment levé d'entre les morts?

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- Faire écrire les dialogues et les réflexions qu'ont dû avoir les amis de Jésus le jour de la résurrection (voir l'annexe A.49: **La résurrection de Jésus**).

- Faire compléter le récit de la résurrection de Jésus (voir l'annexe A.50 : **Le tombeau vide**).

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

- Faire réviser les derniers événements de la vie de Jésus à l'aide de l'annexe A.50, **Revue des événements** ou A.51, **Procès, mort et résurrection**.

- Faire transformer la classe en une cour de quartier imaginaire ou en une intersection de rues de Jérusalem. Chaque élève joue le rôle d'un habitant de cette ville au temps de la mort de Jésus. Il doit préparer sa propre version des faits avec un costume de l'époque et jouer son rôle au sein d'un groupe d'amis qui discutent des événements et qui comparent leurs histoires.

- Faire écouter l'«Alléluia» du **Messie** de Haendel.

REMARQUES

- Le thème de la résurrection pourrait être intégré au module 2 du présent guide, à l'objectif 1.1.1, Leçon sur le christianisme.

  Ouvrages de référence:

  DOWLEY, Tim. **Voyage aux pays de la Bible**, éditions Ligue pour la lecture de la Bible, Gwebwiller, France, 1988, pages 38 et 39.

  DONEY, Meryl. **Jésus, l'homme qui a transformé le monde**, Sator-Novalis, France et Canada, 1989, sections 15 à 18.

6e ANNÉE DU PRIMAIRE

Module 2

LA CÉLÉBRATION

MODULE 2
LA CÉLÉBRATION

Objectif général

Prendre conscience de la signification des aliments et des vêtements dans diverses traditions.

Objectifs terminaux

L'élève sera en mesure de connaître le rôle des aliments et des vêtements dans les cérémonies.

THÈME : **Une prise de conscience qui s'approfondit** CLASSE : **6e année**

SUJET : **La célébration** MODULE : **2**

OBJECTIF GÉNÉRAL : **Prendre conscience de la signification religieuse des aliments et des vêtements dans diverses traditions**

Objectifs terminaux	**Objectifs intermédiaires**	**Contenu**
L'élève sera en mesure :	L'élève sera en mesure :	
1.0 de connaître le rôle des aliments dans les cérémonies;	1.1 de décrire, dans quatre traditions religieuses différentes, au moins une coutume ou une cérémonie dans laquelle les aliments jouent un rôle;	1.1.1 **Utilisation des aliments dans diverses religions** a) bouddhisme — cérémonie du thé au Japon b) christianisme — carême c) hindouisme — la vache sacrée d) islam — Id-al-Fitr e) judaïsme — lois sur le kacher f) religions autochtones — les trois soeurs
	1.2 d'expliquer la signification religieuse des aliments ou des habitudes alimentaires dans les exemples choisis.	1.2.1 **Signification religieuse des habitudes alimentaires** — examen des aspects symboliques des habitudes alimentaires choisies pour l'étude.

Objectifs terminaux	Objectifs intermédiaires	Contenu
2.0 de comprendre le rôle des vêtements et parures dans les cérémonies religieuses.	2.1 de décrire au moins un vêtement ou une parure de cérémonie dans quatre traditions religieuses différentes;	2.1.1 **Vêtements et parures de cérémonie dans diverses religions** a) bouddhisme — kimono de mariage japonais b) christianisme — habits religieux c) hindouisme — tilaka d) islam — le voile e) judaïsme — talit et tefilin f) religions autochtones — masques coiffes
	2.2 d'expliquer la signification religieuse du vêtement ou de la parure dans les exemples choisis.	2.2.1 **Signification religieuse des vêtements et des parures** — analyse de l'aspect symbolique des vêtements et des parures choisis pour l'étude.

Titres des leçons du Module 2

1.1–1.2 **Utilisation et signification des aliments dans diverses religions**

Introduction

Leçon 1 - Le bouddhisme - la cérémonie du thé au Japon

Leçon 2 - Le christianisme - le carême

Leçon 3 - L'hindouisme - la vache sacrée

Leçon 4 - L'islam - le Id-al-Fitr

Leçon 5 - Le judaïsme - les lois sur le kacher

Leçon 6 - Les religions autochtones - les trois soeurs

2.1–2.2 **Nature et signification des vêtements et parures de cérémonie dans diverses religions**

Leçon 1 - Le bouddhisme - le kimono japonais

Leçon 2 - Le christianisme - les habits religieux

Leçon 3 - L'hindouisme - le tilaka

Leçon 4 - L'islam - le voile

Leçon 5 - Le judaïsme - le talit et le tefilin

Leçon 6 - Les religions autochtones - les masques

INTRODUCTION

Les habitudes alimentaires de quelques religions

L'homme a toujours été dépendant, pour survivre, de sa capacité d'obtenir des réserves de nourriture suffisantes. Il n'est alors pas étonnant que plusieurs rituels soient nés du désir de suivre le droit chemin pour s'assurer une bonne chasse ou une récolte fructueuse. Plus tard, certains aspects de ces rituels ont pris un sens symbolique et sont devenus les cérémonials qui forment une part du riche et complexe héritage culturel de milliers de communautés du monde moderne. Les aliments jouent un rôle important dans les célébrations, tant sur le plan séculier que sur le plan religieux.

On fête généralement les occasions joyeuses par un festin. Le rituel peut consister en un simple repas de famille accompagné d'un gâteau pour couronner l'anniversaire d'un de ses membres, ou en un copieux banquet de trois jours au cours desquels se succèdent les plats les plus délicats pour célébrer l'union de deux familles par un mariage. L'abondance de nourriture constitue un symbole d'hospitalité. L'offrande de nourriture fait généralement partie de cérémonies de reconnaissance et d'actions de grâce.

La nourriture joue aussi un rôle important dans les occasions solennelles. Plusieurs peuples ensevelissent leurs morts avec de la nourriture afin de les soutenir pendant leur voyage vers l'autre monde. Certains groupes culturels font des offrandes au cours des funérailles, et d'autres apportent des présents sous forme de nourriture à la famille en deuil. Dans plusieurs parties du monde, l'abstinence totale symbolise le caractère sacré d'un événement ainsi que le sacrifice du fidèle.

Les tabous tirent leur origine de motifs religieux ou autres. Certains aliments ne doivent pas être consommés parce qu'ils sont sacrés, d'autres parce qu'ils sont trop vils pour être mangés par l'homme. Dans plusieurs cultures, on refuse certains aliments aux femmes qui ont leurs menstruations ou qui sont enceintes. Certains individus doivent manger certains aliments à des jours précis et doivent en éviter certains autres à des jours déterminés. Les croyances religieuses dictent le mode d'alimentation de millions de gens partout dans le monde.

La présente section veut faire connaître aux élèves les différentes habitudes alimentaires de quelques groupes qui vivent un peu partout dans le monde, en plus de les sensibiliser et de les intéresser aux aspects symboliques les plus importants des pratiques liées à la nourriture.

Il faut cependant reconnaître qu'il y a à notre époque un éclatement des cultures et des traditions, et qu'il est parfois difficile de cerner un symbole propre à un certain groupe religieux.

Ainsi, l'utilisation d'aliments dans telle religion peut sembler revêtir un caractère folklorique, encore présent dans la pensée collective d'une société, sans pour autant être d'utilisation courante à l'occasion d'une célébration (ex. le panier de Pâques ukrainien, le carême, etc.).

Les vêtements et les parures dans les cérémonies religieuses

Il est fascinant d'étudier comment, dans toute société, l'éthique vestimentaire évolue en fonction de la culture ou des sous-groupes de cette culture. Dans la société occidentale, la norme d'habillement qui était établie (pantalon et chemise pour les hommes, jupe et chemisier pour les femmes) s'est modifiée pour devenir l'uniforme pour les militaires, le complet pour les gens d'affaires, les vêtements sport, les tenues de soirée, les vêtements de jour, de nuit, les tenues décontractées, les tenues de plage, etc. Le style «hippie» des années 60 et les styles «punk» et «rock» des années 80 représentent également une adaptation de la forme d'habillement occidentale traditionnelle à une époque et à un sous-groupe culturel précis.

Même si la plupart des individus du monde moderne ont adopté le style vestimentaire des Occidentaux pour leurs activités quotidiennes, beaucoup d'entre eux portent toujours les vêtements traditionnels de leur culture pour les événements spéciaux et les cérémonies religieuses. On retrouve beaucoup de symbolisme dans les styles, les couleurs, les ornements et les parures de ces costumes de cérémonie. Le programme de sixième année veut mettre les élèves en contact avec les tenues propres à différentes traditions religieuses et leur faire prendre conscience du caractère symbolique de ces vêtements.

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :

1.1) de décrire, dans quatre traditions religieuses différentes, au moins une coutume ou une cérémonie dans laquelle les aliments jouent un rôle.

INTRODUCTION Utilisation d'aliments dans diverses religions

MATÉRIEL REQUIS

— Annexe B.1

DÉMARCHE

- Aborder le thème de la célébration en demandant aux élèves de noter par écrit les différents aspects d'une fête ou d'une célébration quelconque.

- Relever les réponses au tableau et faire remarquer que parmi les éléments communs à la fête (rassemblement de personnes, libre expression par le chant, la danse, les costumes, les couleurs, les symboles, la nourriture, etc.), la nourriture et le vêtement font partie des principaux éléments.

- Demander aux élèves de nommer quelques aliments particuliers associés à des événements spéciaux de leur propre entourage (ex. : un gâteau d'anniversaire avec des chandelles, des oeufs de Pâques, les latkes de la Hanouka).

- Faire prendre conscience de l'importance de la nourriture dans la célébration en posant des questions telles que:
  — «Seriez-vous prêt à avoir une fête d'anniversaire sans gâteau?» (Ça fait tellement partie de la fête!)

- Expliquer qu'au cours des prochaines semaines, il sera question de l'utilisation des aliments dans leurs traditions et dans d'autres, et qu'on tentera de découvrir ce qui rend ces rites si particuliers.

  Tracer une croix au tableau et demander à un élève de venir écrire un mot associé à ce dessin.

  Poser aux élèves la question suivante:
  — «Comment appelle-t-on un dessin représentant un certain ordre d'idées, communiquant un message?»

  On dit souvent «une image vaut mille mots»; demander aux élèves d'énumérer des symboles qu'ils connaissent. On peut leur donner des indices en parlant des panneaux de signalisation, des sigles de compagnies, etc.

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- Pour mieux clarifier la notion de «symbolisme», demander aux élèves de remplir la feuille de travail de l'annexe B.1 (**aliments symboliques**).

- Les élèves peuvent composer une page d'introduction, dans un cahier ou sur des feuilles détachées, pour cette section sur l'utilisation **des aliments dans diverses religions.**

- Ils peuvent également découper dans les revues des photos représentant l'utilisation de certains aliments dans des célébrations religieuses ou séculières.

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

On pourrait visionner les films suivants :

- **Bien manger, C'est un art** réalisé par Douglas Jackson, O.N.F. 1976, 10 min 34 s, 16 mm (n° 1-0276-182). Préparation de nourriture en vue du dîner semestriel d'une société gastronomique du Québec. Humoristique. Une célébration de la nourriture sous sa forme artistique.

- **La faim** (Univers sonore du cinéma n° C 0382-155).
- **La machine gobe-tout**, n° C 0281-151.

REMARQUES

- Il n'est pas nécessaire de limiter cette démarche d'introduction aux pratiques religieuses. Le but de la leçon est d'amener les élèves à comprendre à quel point la nourriture est associée aux célébrations, et ce qu'est le symbolisme, afin de les aider dans les leçons à venir de la présente section.

- Une fois que l'objectif 1.1 a bien été compris par les élèves, passer immédiatement à l'objectif 1.2 qui traite de la signification religieuse des aliments ou des habitudes alimentaires dans les exemples choisis. Pour simplifier la progression, on a juxtaposé les deux objectifs de chaque exemple choisi.

- Il serait bon d'intégrer la série **À la découverte des nouveaux mondes**, section 4, L'alimentation, traitant des habitudes alimentaires dans divers groupes ethniques, ainsi que le projet **L'alimentation nous unit** du «Guide d'utilisation des monographies» de Zita De Koninck, du Conseil scolaire de l'île de Montréal, pages 47 à 61.

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :

1.1) de décrire, dans quatre traditions religieuses différentes, au moins une coutume ou une cérémonie dans laquelle les aliments jouent un rôle.

LEÇON 1 **Utilisation des aliments dans diverses religions : le bouddhisme - La cérémonie du thé au Japon**

MATÉRIEL REQUIS

— Annexes B.2 et B.3.

DÉMARCHE

- En guise d'introduction à la cérémonie du thé au Japon, montrer aux élèves du véritable thé vert. Leur faire sentir, toucher, goûter, etc. Leur faire découvrir ce que c'est et leur demander s'ils en ont déjà vu auparavant, où et quand. Il peut arriver que certains élèves en connaissent davantage sur le sujet. Pour cette raison, il faudrait prévoir du temps pour leur permettre d'ajouter des commentaires pertinents.

- Souligner le fait que le thé est utilisé dans une cérémonie japonaise précise et qu'il constitue une part importante de la tradition religieuse des Japonais (voir l'annexe B.2 : **La cérémonie du thé au Japon**).

- Si cela est possible, montrer les ustensiles et les ingrédients utilisés pendant la cérémonie. Demander aux élèves de trouver la fonction possible de chacun dans la préparation du thé.

- Utiliser des photos de revues et de livres ou un film fixe pour montrer les étapes de la cérémonie du thé et faire remarquer l'utilisation des ingrédients et des ustensiles (voir l'annexe B.3 : **La cérémonie du thé au Japon**).

- Récapituler en faisant nommer aux élèves chacun des ingrédients ainsi que leur utilisation, puis réviser les différentes étapes de la préparation, du service et du partage du thé.

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- Demander aux élèves de se mettre en petits groupes et de dresser une liste des ingrédients et des ustensiles utilisés dans cette cérémonie, puis reporter les noms appropriés sur une grande affiche, avec des illustrations.

- Préparer du thé vert et le faire goûter aux élèves.

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

- Demander aux élèves de faire une recherche à la bibliothèque sur la cérémonie du thé.

  Suggestion bibliographique :

  Le **Japon des shogun** : la collection Tokugawa présentée aux enfants, d'Hélène Lamarche, musée des Beaux-Arts de Montréal, 1989, 34 p.

- Demander aux élèves de suggérer comment ils pourraient s'y prendre pour inviter une personne d'origine japonaise à venir dans la classe leur préparer du thé vert et leur montrer les étapes de la cérémonie.

- Les élèves pourraient avoir envie de trouver des photos ou de faire leurs propres illustrations des différentes parties de la cérémonie, et de les insérer dans leur cahier, accompagnées d'une note explicative.

- Écrire au consulat du Japon pour obtenir plus de renseignements ainsi que des affiches sur la cérémonie du thé. Les élèves peuvent composer la lettre eux-mêmes.

REMARQUES

- On peut se procurer les ingrédients et les ustensiles pour la cérémonie du thé dans des magasins japonais spécialisés.

- Afin d'apprécier à sa juste valeur la beauté de la simplicité du cérémonial du thé, les enfants doivent avoir la chance de le voir soit à l'occasion d'une démonstration faite sous leurs yeux, soit au moyen d'un film.

  Voir la section REMARQUES dans la leçon précédente.

- En raison du caractère religieux de cette cérémonie, on ne devrait pas la faire interpréter par les élèves. L'idéal serait d'inviter un membre de la communauté japonaise à en faire la démonstration.

- La première tranche de la description du cérémonial du thé touche uniquement l'aspect rituel. La deuxième partie traite surtout des aspects symboliques.

- Encore une fois, la préparation est aussi importante que la dégustation elle-même.

- Les élèves doivent avoir suivi la démarche d'introduction du module avant de passer à la leçon suivante.

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :

1.2) d'expliquer la signification religieuse des aliments ou des habitudes alimentaires dans les exemples choisis.

LEÇON 1A **Signification religieuse des habitudes alimentaires**
- Le bouddhisme
- La cérémonie du thé au Japon

MATÉRIEL REQUIS

DÉMARCHE

- Récapituler ce que les élèves ont déjà appris sur la cérémonie du thé en leur demandant de répondre oralement à un questionnaire portant sur les ustensiles et les ingrédients utilisés, ainsi que sur les étapes suivies au cours du rituel.

- Les amener à comprendre l'aspect religieux de la cérémonie en posant des questions analogues aux exemples qui suivent.

  — Pourquoi les participants portent-ils un kimono plutôt que leurs vêtements ordinaires?
  (Le kimono est une tenue de cérémonie; il ne se porte que dans des occasions spéciales.)
  — Pourquoi ne parlent-ils pas? En quelles occasions avez-vous observé un moment de silence?
  — Pourquoi se prosternent-ils et s'agenouillent-ils? Quand vous demande-t-on de vous prosterner ou de vous agenouiller?
  — Pourquoi enlèvent-ils leurs souliers à l'entrée? Est-ce que vous faites la même chose?

- Faire le lien entre cette façon d'agir et les règles qu'observent les personnes qui veulent faire preuve de respect en entrant dans un endroit de prière.

- Mentionner aux élèves que la cérémonie du thé est une forme de méditation. Leur demander d'expliquer le mot «méditation» (module 2 de cinquième année).

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- Faire dessiner les objets de la cérémonie du thé et demander aux élèves d'écrire un paragraphe sur l'aspect religieux de la cérémonie.

- Inviter une personne qui serait en mesure de décrire les étapes de la cérémonie du thé ou d'en faire une simulation. Parler de la signification religieuse de ce rituel (voir REMARQUES).

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

REMARQUES

- Le programme de cinquième année traite de la «méditation». On peut se référer à l'objectif 1.1.1 du module 2.

- Méditation : pensée, concentration, contemplation, réflexion sur des valeurs spirituelles.

- L'Association d'amitié Québec-Japon pour des échanges culturels (AAQJEC) a été fondée en 1987 dans le but de promouvoir et de renforcer les liens d'amitié entre ses membres québécois et japonais. Elle vise à créer des conditions favorables à des communications enrichissantes entre les deux groupes et à permettre des échanges culturels fructueux.

  L'Association d'amitié Québec-Japon
  pour des échanges culturels
  Casier postal 1317
  Haute-Ville (Québec)
  G1R 5K8

  Cet organisme saura vous mettre en contact avec des personnes-ressources.

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :

1.1) de décrire, dans quatre traditions religieuses différentes, au moins une coutume ou une cérémonie dans laquelle les aliments jouent un rôle.

LEÇON 2 Utilisation des aliments dans diverses religions : le christianisme - le carême

MATÉRIEL REQUIS

— Annexes B.4 à B.9.

DÉMARCHE

- Présenter aux élèves la période du carême de la tradition catholique pour laquelle les quarante jours avant Pâques constituent une période de jeûne et de sacrifices (voir l'annexe B.4).

- Pour vérifier si les élèves comprennent bien le sens des mots *jeûne* et *sacrifice*, poser les questions qui suivent.

  — As-tu déjà fait un jeûne? Dans quelles circonstances? Comment te sentais-tu?
  — Que signifie le mot sacrifice?
  — T'es-tu déjà refusé une chose dont tu avais vraiment envie? Dans quelles circonstances? Comment te sentais-tu à ce moment-là? Et après?
  — Connais-tu des célébrations, dans ta religion ou dans une autre, qui font appel au jeûne ou aux sacrifices?

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- Demander à un élève de marquer les quarante jours de carême sur le calendrier de la classe. (Compter quarante jours, plus les six dimanches du carême.)

- Mettre une note spéciale au tableau pour les jours suivants de la période du carême :

  MARDI GRAS : le jour précédant le carême.
  MERCREDI DES CENDRES : le premier jour du carême.
  DIMANCHE DES RAMEAUX : le dimanche avant Pâques.
  JEUDI SAINT : le jeudi avant Pâques.
  VENDREDI SAINT : le vendredi avant Pâques.

- À l'aide de l'annexe B.5, **Du carême vers Pâques,** demander aux élèves de compléter le diagramme. Cet exercice peut servir de révision ou d'évaluation, tout comme le tableau synoptique de l'annexe B.6.

  N.B.: les annexes B.7 et B.8 sont les feuilles-réponses des activités suggérées.

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

- Les élèves pourraient faire des **brioches de carême** (voir l'annexe B.9). Cette activité s'intègre facilement au programme de français, à l'occasion de la lecture de textes à caractère incitatif.

- On pourrait suggérer aux élèves d'apporter des bretzels à l'école, pour les manger le mercredi des Cendres (voir l'annexe B.4, section C).

REMARQUES

- Carême :
  - du mot allemand qui signifie «printemps»;
  - 40 représente le nombre de jours que Jésus passa dans le désert (module 1, 5e année);
  - une période de jeûne et de sacrifices.

- Ce jeûne de 40 jours est souvent absent de la tradition protestante bien qu'on puisse le retrouver chez les anglicans, les luthériens et dans certaines autres dénominations. On trouve plutôt cette pratique dans un contexte québécois francophone, surtout chez les catholiques. Les couleurs caractéristiques de cette période sont le violet ou le pourpre, signifiant la pénitence, l'humilité et la souffrance (voir l'annexe B.4).

- D'autres utilisations d'aliments dans les célébrations de la tradition chrétienne peuvent être mises en valeur ici, que ce soit la traditionnelle dinde de l'Action de grâce (coutume provenant des États-Unis) ou le festin de Pâques avec le jambon conventionnel.

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :

1.2) d'expliquer la signification religieuse des aliments ou des habitudes alimentaires dans les exemples choisis.

LEÇON 2A **Signification religieuse des habitudes alimentaires : le christianisme — le carême**

MATÉRIEL REQUIS

— Annexe B.10.

DÉMARCHE

- Revoir brièvement l'histoire des quarante jours que Jésus passa dans le désert (Matthieu 4:1-11) en faisant lire à haute voix par un élève : «La tentation de Jésus». Les élèves qui ont suivi le cours d'enseignement moral et religieux de cinquième année devraient connaître l'histoire. (Voir le module 1, leçon *2.2.1*, pages 105-106 du guide de la cinquième année.)

- Comparer la période de carême et les quarante jours que Jésus passa dans le désert (voir REMARQUES).

- Revenir sur l'utilisation des mots «symbolique» et «symboliser». Il sera peut-être nécessaire de revoir la leçon d'introduction du présent module. Mentionner que le pain et le vin sont des symboles très importants de la tradition chrétienne, institués le soir du Jeudi saint (voir REMARQUES).

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- Demander aux élèves de partager avec la classe leurs recherches sur le carême (activités de la leçon précédente). Faire une pause après chaque présentation pour discuter avec eux de la signification symbolique des aliments, issue de l'ancien temps.

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

- Demander aux élèves de lire le texte **Le pain quotidien** de l'annexe B.10, concernant le symbole du pain. Les élèves pourraient faire la recette de pain suggérée et le partager en classe.

REMARQUES

Le carême	Jésus dans le désert
1. 40 jours;	40 jours;
2. Une période de jeûne;	Jésus jeûna pendant cette période;
3. Une période de sacrifices;	Jésus résista à la tentation du diable;
4. Une période de réflexion sérieuse et de méditation;	Jésus consacra ce temps à méditer sérieusement sur ce qu'il était et sur le sens de sa mission.

- Dans la tradition judéo-chrétienne, le pain et le vin sont demeurés à peu près les seuls aliments symboliques importants des célébrations religieuses. Ils rappellent le sacrifice de la croix de Jésus s'offrant lui-même comme sacrifice pour la désobéissance de l'homme. Le rituel a été institué lors du dernier repas de Jésus avec ses disciples (Matthieu 26:26-29). Depuis ce jour, les chrétiens du monde y participent, principalement à l'occasion de leurs célébrations dominicales, pour se rappeler le sacrifice de Jésus-Christ.

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :

1.1) de décrire, dans quatre traditions religieuses différentes, au moins une coutume ou une cérémonie dans laquelle les aliments jouent un rôle.

LEÇON 3 Utilisation des aliments dans diverses religions : l'hindouisme - la vache sacrée.

MATÉRIEL REQUIS

— Annexes B.11, B.12, B.13 et B.16.

DÉMARCHE

- Amorcer le thème de la vache en Inde en montrant des photos ou en utilisant tout autre apport visuel (exemple à l'annexe B.16, **L'Hindouisme, la vache sacrée**). Pour alimenter la discussion, poser les questions qui suivent.

  — Où permet-on que les vaches reçoivent un tel soin?
  — Quelle religion pratique-t-on dans ce pays?
  — Pourquoi traite-t-on les vaches avec tant de bienveillance?

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- Faire lire par quelques élèves **Notre mère la vache** décrivant la vie d'un jeune garçon en Inde (annexe B.11).

- Questionner les élèves sur la vie quotidienne de ce garçon.

- Rappeler aux élèves le statut privilégié qu'on accorde aux vaches dans ce pays, en faisant lire à haute voix le texte **Une bénédiction pour la Mère Vache** (voir REMARQUES), et poser les questions qui suivent.
  — Qu'est-ce que les personnages de l'histoire pensent des vaches?
  — Quel présent important leur offre la «Mère Vache»?
  — Nommer quelques-unes des choses que font les jeunes filles afin de montrer leur reconnaissance à la «Mère Vache» pour l'amour qu'elle leur donne.

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

- Discuter avec les élèves des cadeaux que la vache peut offrir à l'homme. Des renseignements plus détaillés sont donnés à l'annexe B.13.

- Distribuer l'annexe B.12, **La vache aux Indes**, et demander aux élèves de biffer les phrases qui sont fausses.

  Réponses : 2 - 5 - 7 - 11 - 3.

REMARQUES

La vache fait partie de l'adoration hindoue à un point tel qu'on lui voue plusieurs rituels. Dans certaines régions, le culte est célébré par des jeunes enfants, plus spécialement des petites filles qui, à certaines périodes de l'année, offrent leur gratitude à la vache familiale.

Une jeune fille qui participe à la célébration du culte approche de façon cérémonieuse la vache familiale, trace la marque rouge sacrée sur son front et lui offre en guise de cadeau des bananes roulées dans de l'herbe fine sacrée. Elle prononce alors une prière qui ressemble à ceci :

«Puissiez-vous toujours demeurer en bonne santé, Mère Vache.
Puissiez-vous être toujours pleine de lait,
Pour nourrir ce monde qui a faim.
Puissent les soins que je vous prodigue m'être redonnés,
Par le lait que vous me donnez.
Puissiez-vous m'accorder votre bénédiction.»

Les jeunes filles démontrent leur amour pour la vache familiale en la caressant, en lui parlant et en l'appelant par des petits mots doux. On dit que la façon dont une fille se conduit avec la vache familiale indique la façon dont elle se conduira quand elle sera épouse et mère.

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :

1.2) d'expliquer la signification religieuse des aliments ou des habitudes alimentaires dans les exemples choisis.

LEÇON 3 A **Signification religieuse des habitudes alimentaires : l'hindouisme - la vache sacrée**

MATÉRIEL REQUIS

— Annexes B.14, B.15 et B.16.

DÉMARCHE

- Revoir avec les élèves quelques raisons pour lesquelles en Inde, la vache est l'objet d'une grande considération, et leur demander de partager avec la classe les renseignements qu'ils ont trouvés. Leur faire définir le mot *sacré*.

- Demander aux élèves ce que signifie le mot tabou.
  NOTE : les annexes B.15 et B.16 contiennent des renseignements pour l'enseignant.

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- Distribuer le texte **Pourquoi les hommes mangent-ils certains aliments et pas d'autres?** de l'annexe B.14 et le faire lire individuellement.

- Exploiter le texte en posant les questions qui suivent.

  — Existe-t-il des actes qui sont tabous dans notre société?
  — Dans quelles circonstances peut-on aller à l'encontre d'un tabou?
  — Y a-t-il des animaux que vous ne pourriez tuer en aucun cas?
  — Selon vous, que pensent les gens de l'idée de manger un animal qui est sacré à leurs yeux?

- Définir avec la classe le mot tabou et l'écrire au tableau.

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

- Les élèves peuvent faire des recherches sur les tabous entourant les aliments dans d'autres traditions religieuses.
- Projeter un film ou des diapositives sur l'hindouisme et demander aux élèves de porter une attention particulière à la façon dont les vaches sont traitées.
- Les élèves peuvent dresser une liste des aliments de leur propre régime alimentaire qui sont tabous pour un Hindou pratiquant, et une autre liste d'aliments qui leur paraîtraient acceptables.

REMARQUES

- Les Hindous les plus pieux appliquent le principe de *Ahimsa* dans tous les aspects de leur vie quotidienne et refusent de manger toute nourriture provenant d'un animal qui a été tué. Ahimsa est le principe de non-violence à la base de la religion hindoue, qui est applicable à tout être vivant. Ce principe influence la façon dont on se nourrit en Inde.

  La plupart des Hindous consomment de la viande à l'exception du boeuf. Il est permis de manger du fromage et de boire du lait puisqu'il s'agit de présents offerts par la vache sacrée. Certains pratiquants acceptent de manger la viande d'une vache en bonne santé qui meurt de vieillesse ou par accident.

  Il est à noter que la vache n'est pas le seul animal considéré comme sacré. Il en va de même pour les singes, les serpents, les aigles, les tortues, les poissons et même les rats.

- Faire la distinction entre une alimentation composée uniquement de légumes et une nourriture végétarienne, comprenant des protéines et pouvant constituer un régime bien équilibré. À l'occasion du mois de l'alimentation, établir le lien avec le thème de la vache sacrée. Dans la plupart des fêtes hindoues, la vache est honorée par des statues plus grandes que nature, décorées de breloques et de fleurs.
  Les produits de la vache ont une qualité sanctifiante pour l'Hindou.

- Pour un Hindou, tuer une vache est beaucoup plus grave que de tuer son chat ou son chien pour en faire un repas.

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :

1.1) de décrire, dans quatre traditions religieuses différentes, au moins une coutume ou une cérémonie dans laquelle les aliments jouent un rôle.

LEÇON 4 **Utilisation des aliments dans diverses religions : l'islam - le Id-al-Fitr**

MATÉRIEL REQUIS

— Annexes B.17 et B.18.

DÉMARCHE

- Revoir avec les élèves ce qu'ils savent du Ramadan, des musulmans et de la période de solennités et de sacrifices qui y est associée (voir REMARQUES).
- Faire connaître le nom de la fête qu'on célèbre à la fin du Ramadan, c'est-à-dire le Id-al-Fitr.

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- Distribuer des exemplaires du texte **Id-al-Fitr** (annexe B.16) et demander aux élèves de le lire chacun pour soi.
- Demander aux élèves de décrire le festin du Id-al-Fitr en leur posant des questions oralement.

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

- Fabriquer des cartes de souhaits pour le Id-al-Fitr (annexe B.17).
- Demander aux élèves de chercher certains noms islamiques de personnes, de vêtements, d'aliments, etc., et d'écrire leur propre histoire d'une famille musulmane célébrant le Id-al-Fitr.
- Fabriquer une immense affiche représentant une famille musulmane durant le Ramadan et une autre représentant le jour du Id-al-Fitr. Les afficher au mur.

REMARQUES

- La fête du Id-al-Fitr a plusieurs graphies (Aïd Es-Séghir ou Eid'l Fitr). C'est un jour de grande fête, particulièrement pour les enfants. Traditionnellement, on les fait photographier dans des vêtements qu'ils étrennent ce jour-là et ils s'endorment en rêvant au prochain Id-al-Fitr.
- Le Ramadan est une période très spéciale pour les musulmans. Pendant trente jours, les fidèles observent le jeûne, du soleil levant au soleil couchant. Ils ne mangent aucun aliment ni ne boivent aucune boisson pendant le jour. Lorsque la nuit tombe, ils rompent le jeûne. L'observance du Ramadan est une des obligations auxquelles chaque musulman doit satisfaire s'il veut soutenir les cinq piliers de la foi.

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :

1.2) d'expliquer la signification religieuse des aliments ou des habitudes alimentaires dans les exemples choisis.

LEÇON 4 A **Signification religieuse des habitudes alimentaires : l 'islam - le Id-al-Fitr**

MATÉRIEL REQUIS

DÉMARCHE

- Revoir brièvement le festin du Id-al-Fitr en demandant aux élèves à quelle occasion on le célèbre et quelles sont les activités qui l'entourent, d'après ce qu'ils ont étudié à la leçon précédente.

- Inviter les élèves à donner une définition du mot *festin* et inscrire cette dernière au tableau.

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- Demander aux élèves de nommer des occasions, à partir de leur propre expérience, où l'on souligne un événement religieux par un banquet (ex. : un mariage, un baptême). Les écrire au tableau.

- Faire observer les données inscrites au tableau. Amener les élèves à trouver ce que ces occasions ont en commun, outre la consommation de nourriture.

- Leur faire établir une comparaison entre ces fêtes et celle du Id-al-Fitr (voir REMARQUES).

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

- Les élèves peuvent faire des recherches sur les lois islamiques qui interdisent la consommation de porc et d'alcool, et dresser une liste des aliments qui, pour des raisons religieuses, ne se retrouvent pas sur les tables au festin du Id-al-Fitr.

  Ils pourraient aussi préparer un compte rendu sur la signification des festins dans d'autres traditions.

REMARQUES

- *Signification religieuse du Id-al-Fitr:*
  Id-al-Fitr signifie *festival de la fin du jeûne*.

  — Il s'agit d'une occasion joyeuse.
  — Il est directement lié au Ramadan, période de trente jours de sacrifices, de prières et de dévotion religieuse.
  — C'est une action de grâce pour remercier Allah de sa générosité.
  — C'est une action de grâce pour remercier Allah de la force qu'il donne à son peuple pour affronter la longue période de jeûne et de sacrifices.
  — C'est une célébration du fait d'avoir réussi à respecter le jeûne pendant tout le Ramadan.
  — Il consolide le lien qui unit les fidèles de l'Islam.
  — Il rassemble les membres d'une famille et les amis.
  — C'est l'expression concrète de mots tels qu'amour, générosité, partage, appartenance, etc., qui représentent les qualités spirituelles auxquelles aspirent les gens religieux.
  — C'est le symbole de l'esprit de fraternité et de joie pour le musulman qui, selon l'enseignement islamique, devrait être présent tout au cours de l'année.

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :

1.1) de décrire, dans quatre traditions religieuses différentes, au moins une coutume ou une cérémonie dans laquelle les aliments jouent un rôle.

LEÇON 5 Utilisation des aliments dans diverses religions : le judaïsme - les lois sur le kacher

MATÉRIEL REQUIS

-- Annexes B.14, B.19 et B.20.

DÉMARCHE

- Amorcer une discussion avec les élèves, à l'aide du texte de l'annexe B.14, sur ce qui est tabou, c'est-à-dire ce qu'il est permis ou non de manger dans certains groupes religieux.

- Faire connaître le mot *kachrout* (kashrout), qui désigne l'ensemble des lois diététiques décrivant les prescriptions et coutumes juives relatives aux aliments et à leur préparation (annexe B.18). *Kacher* désigne ce qui est permis de manger (apte ou propre à la consommation); *treifa* désigne ce qui est interdit.

  NOTE : il y a plusieurs façons d'écrire ces mots (par exemple, kacher, cacher, cawcher, etc.).

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- Distribuer les feuilles de travail sur les lois kacher judaïques (annexe B.20) et demander aux élèves de les remplir soit par des dessins, des mots ou des photos de revues, tout en donnant deux ou trois exemples pour chaque case.

- Fabriquer de grandes affiches et indiquer les aliments *kacher* et les aliments *treifa*.

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

- Faire planifier un menu kacher pour un repas de tous les jours ou un repas complet avec viande.

  — Certains peuvent faire des recherches sur un aspect particulier du kachrout et donner un compte rendu devant la classe.

  Par exemple: les mammifères aux sabots fendus;
  les animaux aquatiques *treifa*;
  l'abattage des animaux qui se fait sous supervision, etc.

- Encourager les élèves à présenter le fruit de leur travail aux autres classes de leur école.

REMARQUES

- Dans le kachrout, un service de vaisselle particulier est prescrit pour les viandes et les laitages servis à l'occasion de la Pâque seulement.

- De nombreux mets juifs sont devenus populaires de nos jours, tels les bagels, le saumon fumé, la viande fumée et la soupe aux matsot.

- Les textes bibliques dont proviennent les lois kacher se retrouvent dans le Lévitique, chapitres 11 et 17 ainsi que le Deutéronome, chapitre 14.

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :

1.2) d'expliquer la signification religieuse des aliments ou des habitudes alimentaires dans les exemples choisis.

LEÇON 5 A Signification religieuse des habitudes alimentaires : le judaïsme - les lois sur le kacher

MATÉRIEL REQUIS

— Annexe B.21.

DÉMARCHE

- Revoir brièvement les lois sur le kacher dans le judaïsme en posant des questions sur la leçon précédente.

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- Demander aux élèves de décoder le message à l'annexe B.21.
- Demander aux élèves de comparer leurs réponses à l'annexe B.21 avec le Lévitique 11:46-47. Leur apprendre que le Lévitique désigne un livre de la **Tora** juive et de l'**Ancien Testament** chrétien.
- Terminer la leçon en demandant aux élèves d'ajouter un paragraphe à leur travail sur les lois kacher, pour répondre à la question suivante :

  — «Pourquoi les Juifs obéissent-ils aux lois sur le kacher?»

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

- Inviter un membre de la communauté juive à venir parler aux élèves des lois diététiques et à leur expliquer comment tenir une maison où on respecte ces lois (voir REMARQUES).

- Faire passer un film sur le judaïsme et demander aux élèves de porter une attention particulière aux habitudes qui entourent la consommation de nourriture.

REMARQUES

Le message à décoder à l'annexe B.21 se lit comme suit :
LE KACHROUT

«Telle est la doctrine relative aux quadrupèdes, aux volatiles, à tous les êtres animés qui se meuvent dans les eaux et à tous ceux qui rampent sur la terre; afin qu'on distingue l'impur d'avec le pur, et l'animal qui peut être mangé de celui qu'on ne doit pas manger.» Lévitique 11:46-47 tiré de : La Bible, par les membres du rabbinat français, sous la direction de Zadoc Kahn, • 1966.

Le projet **Action rapprochement** de l'Association des écoles juives permet un échange entre des élèves québécois et des élèves québécois d'origine juive. Le coût se limite aux frais de transport. C'est une expérience enrichissante qui permet aux jeunes d'échanger davantage sur l'aspect des célébrations.

Pour information : M^{me} Louise Sultan
Programme de l'Association des écoles juives
Édifice Cummings
5151, chemin de la Côte Sainte-Catherine
Montréal (Québec)
H3W 1M6
tél. : 514-735-3541

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :

1.1) de décrire, dans quatre traditions religieuses différentes, au moins une coutume ou une cérémonie dans laquelle les aliments jouent un rôle.

LEÇON 6 **Utilisation des aliments dans diverses religions : les religions autochtones - les trois soeurs**

MATÉRIEL REQUIS

— Annexes B.22 et B.23.

DÉMARCHE

- Amorcer la leçon avec des questions sur l'alimentation des Amérindiens.

  — De quoi les Amérindiens se nourrissent-ils?
  Exemples : les Inuit, le béluga cru; les Naskapis, le caribou; les Algonguins, l'orignal; les Montagnais, le caribou et des fruits, entre autres le chicouti, le camarin, les bleuets.

- Préciser le fait que certaines nations sédentaires (iroquoïennes) pratiquaient l'agriculture et cultivaient trois plantes constituant la base de leur alimentation : le maïs, la courge et les haricots.

- Amener les élèves à proposer diverses façons d'apprêter ces trois aliments.

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- Distribuer l'annexe B.22, **L'importance des trois soeurs**. Après une lecture individuelle, poser les questions qui suivent.

  — Quelles plantes font parties du groupe des trois soeurs?
  — Pourquoi?
  — Est-ce que cette pratique s'exerce encore de nos jours?

- On pourrait amorcer une discussion sur la raison pour laquelle les nations iroquoïennes croyaient que le maïs, les haricots et les courges pouvaient se transformer en de magnifiques esprits féminins.

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

- Produire une affiche illustrant des Amérindiens prenant soin de leur récolte.

- Suggérer aux élèves de fabriquer des poupées, pendant leurs loisirs, avec des feuilles de maïs. Leurs réalisations pourraient être, ultérieurement, présentées en classe.
  (Voir l'annexe B.23, **Activités : comment faire une poupée de feuilles de maïs**.)

REMARQUES

- Parmi les dix nations autochtones au Québec, les Hurons et les Mohawks appartiennent à la famille iroquoïenne.

- Il est fortement recommandé d'utiliser le document **Les Amérindiens** du Conseil scolaire de l'île de Montréal.

  Conseil scolaire de l'île de Montréal
  500, boulevard Crémazie Est
  Montréal (Québec)
  H2P 1E7
  Tél.: (514) 384-1830, poste 163
  Monographie destinée à l'élève, coût 0,50 $ l'unité (prix 1992)
  Guide d'utilisation des monographies, coût 6,00 $ l'unité (prix 1992)

- Les autochtones cultivaient environ 15 variétés de maïs. Le «pop corn» n'est pas une invention moderne. Déjà, aux temps anciens, les Amérindiens en faisaient.

- **Deux Plumes et la solitude disparue** de C.J. Taylor, éditions Toundra, Montréal, 1990, 20 pages.
  Une belle légende abénaquise sur le maïs, bien illustrée, pourrait être une bonne source.

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :

1.2) d'expliquer la signification religieuse des aliments ou des habitudes alimentaires dans les exemples choisis.

LEÇON 6 A **Signification religieuse des habitudes alimentaires : les religions autochtones - les trois soeurs**

MATÉRIEL REQUIS

— Annexe B.24.

DÉMARCHE

- Questionner les élèves sur l'importance des «trois soeurs» dans l'alimentation des Amérindiens.

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- Raconter la légende des trois soeurs (annexe B.24) et poser les questions qui suivent.

  — Nomme les trois soeurs.
  — En quoi les trois soeurs se ressemblaient-elles?
  — D'après toi, pourquoi vivaient-elles ensemble?
  — Qu'est-ce qui les intriguait chez le petit Indien?
  — Pourquoi deux des trois soeurs disparurent-elles?
  — Que serait-il arrivé si le petit Indien n'avait pas répondu à la plainte de la troisième soeur?
  — Selon toi, à quelle saison sommes-nous lorsque la grande soeur se retrouve seule aux champs?
  — Quelle aide les trois soeurs apportent-elles?
  — Pourquoi la légende représente-t-elle ces trois soeurs en personnages féminins? (Voir REMARQUES.)

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

Suggestions d'activités pouvant être intégrées au programme de français.

- Amener les élèves à imaginer et à décrire les réflexions et les sentiments de la grande soeur lorsque celle-ci s'est retrouvée toute seule aux champs. Le texte pourrait être à caractère expressif ou poétique, au choix des élèves.

- Proposer aux élèves d'écrire un texte à caractère soit poétique, soit expressif, dans lequel ils devront imaginer un dialogue entre les trois soeurs lorsque la plus grande pénètre dans la maison et qu'elle y découvre ses deux autres soeurs.

Suggestion d'activité pouvant être intégrée au programme de sciences de la nature.

- Suggérer aux élèves de faire une expérience de germination avec des graines de haricots (voir REMARQUES).

REMARQUES

- Les Amérindiens considèrent la Terre comme leur mère. Les récoltes sont bénies par des esprits féminins, protecteurs des produits de la terre, en l'occurrence les «trois soeurs» nourricières.

- Le **Guide pédagogique de sciences de la nature, second cycle**, n° 16-2102-02, propose l'expérience de la germination et de la croissance d'une plante aux élèves de 4e année. Il serait intéressant d'intégrer cette activité au programme de sciences de la nature.

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :

2.1-2.2) de décrire au moins un vêtement ou une parure de cérémonie dans quatre traditions religieuses différentes et d'expliquer leur signification religieuse.

LEÇON D'INTRODUCTION Vêtements et parures de cérémonie

MATÉRIEL REQUIS

- Annexes B.25 et B.26.

DÉMARCHE

- Pour susciter l'attention des élèves, arriver en classe avec un vêtement ou un costume représentant un groupe particulier. Les amener à reconnaître le rôle que joue le vêtement dans la société, ou

  présenter une série d'illustrations correspondant à diverses façons de se vêtir dans divers groupes ethniques.

- Mentionner aux élèves que les prochaines leçons auront pour thème les coutumes religieuses concernant les vêtements et les parures de cérémonie adoptés par différents groupes religieux.

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- Raconter l'histoire **Amjit et la nouvelle école** et animer une courte discussion à partir des questions à la fin de l'annexe B.25.

- Inviter les élèves à faire la démarche et les recherches proposées dans la série **Les nouveaux mondes** de l'annexe B.26 (voir REMARQUES).

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

- À l'occasion d'une journée dédiée à ce thème, inviter chaque élève à revêtir le costume lié à son origine culturelle.
- Tout au long de ce thème, faire fabriquer des poupées de papier selon les exemples de vêtements choisis et les donner aux élèves du premier cycle.
- Présenter la vidéocassette **Les nouveaux mondes** (voir REMARQUES).
- Faire explorer la mode vestimentaire par le biais des arts plastiques (textures des tissus, techniques de teintures, collage avec des découpures de magazines, étude de l'habillement dans les tableaux de grands maîtres de la peinture).
- On pourrait placer une grande boîte quelque part dans l'école et suggérer aux élèves qui le veulent d'y placer des costumes qui pourraient être utilisés pour diverses activités (saynètes, improvisation libre, pièce musicale).
- Faire classifier dans un tableau des catégories de vêtements découpés dans des périodiques (habits de cérémonie, vêtements de saison, de jour, etc.).

REMARQUES

- Il n'est pas nécessaire d'insister sur la signification religieuse des coutumes vestimentaires dans cette leçon d'introduction. Le but de la présente section est de sensibiliser les élèves au rôle des vêtements dans certaines cultures.
- Les objectifs intermédiaires 2.1 et 2.2 sont fusionnés pour cette section.
- La série **Les nouveaux mondes**, n° CB : 8622930-1350 S 007186 sur les vêtements, amène les élèves à explorer cette réalité dans des perspectives culturelles différentes. Un guide d'exploitation pédagogique accompagne la vidéocassette. On peut se la procurer à l'adresse qui suit.

  Radio-Québec
  Distribution
  600, rue Fullum, 4e étage
  Montréal (Québec)
  H2K 3L6
  tél. : (514) 521-2424, poste 4200
  (sans frais) 1-800-361-4522, poste 4200
  Télécopieur : 514-873-5253

  Vidéocassette 29 $ (prix 1991)

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :

2.1 2.2) de décrire au moins un vêtement ou une parure de cérémonie dans quatre traditions religieuses différentes et d'expliquer leur signification.

LEÇON 1 Le bouddhisme - le kimono japonais

MATÉRIEL REQUIS

- Annexe B.27.
- Mappemonde.

DÉMARCHE

- À l'aide d'une mappemonde, demander à des élèves d'indiquer, à tour de rôle, où se situent le Québec, le Canada et le Japon. Leur faire décrire les bornes en utilisant les points cardinaux.

- À partir d'exemples tirés peut-être du film «Shogun» ou de l'opérette «La Mikado» que les élèves connaissent probablement, discuter d'un vêtement caractéristique des Japonais. Leur faire décrire la texture et les motifs décoratifs du vêtement.

- Rappeler la notion du terme «symbolisme» en demandant aux élèves d'en expliquer le sens.

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- Faire lire le texte **Le kimono japonais** (annexe B.27) et demander à un élève d'inscrire au fur et à mesure, au tableau, les aspects symboliques et cérémonials des vêtements de mariage.

- Amorcer une discussion à l'aide des questions à la fin du texte.

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

Faire faire une recherche comparative sur l'habillement de mariage dans diverses traditions religieuses. Les élèves peuvent présenter un compte rendu devant la classe en donnant des renseignements sur la signification religieuse des vêtements choisis.

S'il y a un ou des élèves d'origine japonaise dans votre école, inviter un parent à venir visiter la classe. Ce parent pourrait revêtir un kimono ou apporter des photos. On pourrait aussi revêtir un élève d'un kimono, puis demander au parent de donner des explications sur la signification, l'utilisation, etc.

REMARQUES

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :

2.1-2.2) de décrire au moins un vêtement ou une parure de cérémonie dans quatre traditions religieuses différentes et d'expliquer leur signification.

LEÇON 2 Le christianisme - les habits religieux

MATÉRIEL REQUIS

— Annexes B.28, B.29 et B.30.

DÉMARCHE

- Amorcer cette leçon en distribuant des exemplaires de **Qui suis-je?** (annexe B.28) et demander aux élèves de répondre au jeu d'association. Ceci n'est qu'une introduction au sujet; on peut s'attendre à ce que les réponses soient incorrectes.

- Demander aux élèves de définir l'expression «habit religieux».
  Leur faire décrire certains de ces habits : habits de moine, vêtements sacerdotaux, vêtements de pasteur ou d'archevêque, etc.

- Amener les élèves à réfléchir sur la signification du port de ces vêtements. Souligner le fait que ces habits sont un symbole d'appartenance à un groupement religieux dont ils montrent la croyance et le mode de vie ou encore qu'ils font partie du cérémonial d'un office religieux.

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- À la bibliothèque, faire exécuter une recherche pour trouver des représentations de membres du clergé en habits religieux, dans des encyclopédies, des périodiques ou dans n'importe quelle autre source documentaire.

  De retour en classe, faire décrire quelques habits religieux par les élèves. Ceci pourrait faire l'objet d'un exercice en français oral.

- Amener une discussion sur le sens qu'on donne aux habits religieux en posant les questions qui suivent.

  Quelle signification est ou était attribuée à l'habit religieux par celui qui le porte
  — de nos jours?
  — anciennement?
  — à l'occasion d'événements spéciaux?

  Faire faire le jeu d'association (annexe B.30).

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

- Demander aux élèves de définir les mots de vocabulaire suivants et les inclure à la liste des mots de la semaine: chasuble, aube, mitre, surplis, soutane.
- Visiter une église protestante afin de voir les habits religieux que porte le pasteur de l'église.
- Faire produire par des élèves ayant plus de facilité en dessin une affiche représentant les divers styles vestimentaires du christianisme, d'hier à aujourd'hui.

REMARQUES

- Réponses de l'annexe B.29 : a) choeur de chant, b) moine, c) soutane.
- Une théorie veut que le port d'habits longs est une façon de s'associer au style vestimentaire du temps de Jésus-Christ.
- Il serait important de présenter tant les habits religieux portés de nos jours (même s'ils sont peu nombreux) que les habits religieux d'autrefois. Les documents écrits ou audiovisuels font encore beaucoup allusion au clergé en soutane, à la religieuse du couvent dans son uniforme et à l'évêque avec sa mitre et sa crosse (bâton pastoral).
- De nos jours, les habits religieux ne sont pratiquement plus portés. On dirait plutôt que, dans les églises protestantes évangéliques de langue française, le symbole vestimentaire chez l'homme est le port de la cravate. Dans certaines assemblées des frères chrétiens, des femmes portent un voile pendant le repas du Seigneur.

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :

2.1-2.2) de décrire au moins un vêtement ou une parure de cérémonie dans quatre traditions religieuses différentes et d'expliquer leur signification religieuse.

LEÇON 3 L'hindouisme - le tilaka

MATÉRIEL REQUIS

— Annexe B.31.

DÉMARCHE

- Montrer quelques séquences du film **Shakti**, réalisé par Monique Crouillère, Office national du film, 1976, 56 min, 16 mm (n° 1 0276 175).
  Demander aux élèves, au préalable, d'observer les vêtements et les parures des femmes hindoues.

- Attirer leur attention sur la marque, appelée **tilaka**, que les femmes portent au front. Inscrire le nom au tableau.

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- Distribuer le texte **Le tilaka** (annexe B.31) et faire lire silencieusement.

- Poser des questions comme celles qui suivent.

  — Qui peut porter le tilaka?
  — As-tu déjà rencontré des gens qui portaient le tilaka?
  — Pour quelles raisons porte-t-on le tilaka? (4 raisons)
  — Quelle forme peut-il prendre?
  — Quelle signification religieuse est associée à ce signe?
  — Que penses-tu de ce «troisième oeil»?

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

On pourrait lire à la classe l'histoire **Gopal et le secret du temple**, de Mireille Ballero, éditions Larousse, 1984, 47 pages. Ce livre décrit la vie d'un jeune garçon et l'importance de la religion hindoue, qui s'infiltre dans la vie de tous les jours. On y parle, entres autres, du tilak (ou tilaka), du pûjâ, de la vache sacrée, du bracelet sacré, etc.

REMARQUES

Le mot **tilak**, qui signifie «dot», est également utilisé à la place du mot **tilaka**. D'autres utilisent le terme **bindi** pour désigner ce point rouge, symbole de bonheur.

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :
2.1-2.2) de décrire au moins un vêtement ou une parure de cérémonie dans quatre traditions religieuses différentes et d'expliquer leur signification religieuse.

LEÇON 4 L'islam - le voile

MATÉRIEL REQUIS

— Annexes B.32 et B.33.

DÉMARCHE

- Distribuer la fiche de travail **Qui suis-je?** (annexe B.32) et demander aux élèves de relier les points. Lorsque l'activité est terminée, poser la question suivante : à quelle tradition religieuse peut-on associer ce style vestimentaire?

- Réviser quelques principes de base de l'islam vus en cinquième année (voir le module 2, objectif 1.1, leçons 2 et 3, p. 141 à 144).

- Questionner les élèves sur la signification du mot «islam» (signifie «soumission»).

  Souligner le fait que la modestie dans la façon de s'habiller représente un signe de respect.

- Présenter aux élèves des illustrations de femmes musulmanes portant le voile.

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- Organiser une table ronde (voir les techniques de discussion au chapitre 4). La discussion doit sensibiliser les participants à ce que peut entraîner l'adaptation pour les nouveaux arrivants (plus particulièrement ceux qui viennent d'un pays islamique à cause de la leçon) qui doivent se faire à tout un mode de vie différent et à une nouvelle tenue vestimentaire «nord-américaine».

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

REMARQUES

- Pour simplifier les notions traditionnelles relatives à la femme musulmane, on parle ici de «voile» qu'on retrouve sous plusieurs appellations. Le tchador, le hijab, la burga en sont quelques-unes (voir annexe B.33). La burga est une sorte de voile qui cache tout le visage sauf les yeux.

- En principe, la femme ne devrait se montrer que dans l'intimité, à son mari seulement. Le non-respect de cette coutume pourrait se comparer à une femme qui marcherait sur la rue, le buste nu. Les cheveux, les bras, les jambes sont considérés comme des parties sensuelles qu'il faut cacher.

- Le voile couvrant la figure et le corps commence à perdre des adeptes dans l'Islam d'aujourd'hui. Malgré cela, il continue d'être un symbole de modestie féminine.

- La revue **Notre Histoire** d'avril 1988, n° **44**, est un numéro spécial fort intéressant sur l'Islam. On peut se la procurer par l'entremise de **Périodica**, C.P. 444, Outremont (Québec), H2V 4R6, tél.: (514) 274-5468.

  L'article intitulé «La femme selon Muhammed» constitue, avec ses illustrations, un bon support visuel.
  Un dossier **Homme-femme dans l'Islam** a paru en février 1991, n° 75.

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :

2.1-2.2) de décrire au moins un vêtement ou une parure de cérémonie dans quatre traditions religieuses différentes et d'expliquer leur signification religieuse.

LEÇON 5 Le judaïsme - talit et tefilin

MATÉRIEL REQUIS

— Annexes B.34, B.35 et B.36.

DÉMARCHE

- Questionner les élèves sur ce qu'ils connaissent de la communauté juive (voir annexe B.34, **Les traditions de la communauté juive).**
- Présenter des illustrations d'enfants juifs à l'occasion de la **bar mitsva**. S'il y a des élèves juifs dans la classe, leur demander de parler de cette étape importante de leur vie.
- S'il est possible de se procurer un châle de prière ainsi que des tefilins, les montrer aux élèves et leur demander de les décrire comme s'ils parlaient au téléphone à quelqu'un qui ne pouvait par les voir.

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- Distribuer des exemplaires de l'annexe B.35, **Le talit et le tefilin.**
  Faire lire la description de chacun et amorcer une discussion sur leur signification religieuse.
- Faire dessiner le talit et le telifin et demander aux élèves d'écrire un court texte sur la signification religieuse de ces articles.

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

- Préparer avec les élèves une série de questions qu'ils pourraient poser à l'occasion d'une visite dans une synagogue.

- Faire faire une recherche sur d'autres articles de l'habillement qui ont une signification religieuse dans le judaïsme. La kipa (la culotte) en est un bon exemple.

REMARQUES

- Plusieurs élèves de sixième année se prépareront peut-être cette année à la cérémonie de la bar mitsva pour les garçons et de la bat mitsva pour les filles. La bat mitsva a lieu lorsque l'adolescente atteint l'âge de 12 ou 13 ans. Au cours de cette cérémonie, on consacre la fille «Fille de la Loi» et on lui donne son talit et son tefilin. La célébration de la bat mitsva ne se fait pas de façon aussi formelle pour les femmes parce que celles-ci ne participent pas à la conduite des services à la synagogue comme les hommes.

- La prière dans la tradition juive a été étudiée dans le module 2 de la cinquième année (objectif 1.1, guide pédagogique, p. 145 et 146).

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :

2.1-2.2) de décrire au moins un vêtement ou une parure de cérémonie dans quatre traditions religieuses différentes et d'expliquer leur signification religieuse.

LEÇON 6 Les religions autochtones - les masques

MATÉRIEL REQUIS

— Annexes B.37, B.38, B.39 et B.40.

DÉMARCHE

- Questionner les élèves sur ce qu'ils connaissent des nouvelles façons de se faire un masque en utilisant du maquillage.
- Faire chercher dans le dictionnaire la signification du mot masque.
- Demander aux élèves de donner des exemples d'utilisation du masque. Inscrire les réponses au tableau (voir REMARQUES).
- Amener les élèves à réaliser que selon le but poursuivi, les masques peuvent se classer en différentes catégories. Leur faire trouver les catégories (voir l'annexe B.37, **Catégories de masques**).
- Faire prendre conscience aux élèves, tout au long de la leçon, de l'aspect spirituel associé à l'utilisation du masque chez les autochtones.

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- Présenter des illustrations de masques amérindiens (annexe B.38, **Masques amérindiens de la côte ouest**).
- Demander aux élèves de décrire ces masques ou de commenter les illustrations.
- Distribuer des exemplaires de l'annexe B.39, **La société curative des Faux Visages**, et questionner les élèves.
  - Qui pouvait faire partie de cette société curative des Faux Visages? (Seuls le gens guéris et ceux qui recevaient l'appel en rêve pouvaient en devenir membres.)
  - Comment le masque était-il fabriqué? (On le taillait à même un arbre vivant et, une fois terminé, on le détachait.)
  - Pourquoi les masques étaient-ils peints en noir et en rouge? (Pour respecter la course du soleil et la croyance que le premier Faux Visage suivait le même parcours.)
  - La société curative des Faux Visages existe-t-elle encore ? (Cette société représente les esprits, pour la famille iroquoïenne. Certains croient que l'idéologie d'une telle pratique se perpétue aujourd'hui dans certaines communautés.)
- Parler de la signification religieuse du masque en racontant la légende de l'annexe B.40 (première partie), **La légende des masques** (cette légende permet de découvrir les pouvoirs surnaturels du Créateur et du chef des Faux Visages).

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

- En groupe ou individuellement, demander aux élèves d'imaginer et d'écrire un récit, soit du type légende indienne, soit à caractère poétique ou ludique, qui pourrait se passer chez les Amérindiens.
- À partir de leurs textes, suggérer aux élèves de fabriquer des masques en papier ou en papier mâché (voir REMARQUES).
- Faire un montage audiovisuel dans lequel seront incorporés les légendes ou les récits composés par les élèves, ainsi que les masques qui caractérisent ces récits.
- La tradition de la fabrication des masques se perpétue encore aujourd'hui. Faire part aux élèves de l'annexe B.40, 2e partie, **Des femmes d'Odanak apprennent à faire des masques**.
- Les élèves peuvent également faire des recherches sur les masques d'autres nations autochtones et présenter leurs travaux en classe.

REMARQUES

Une méthode de fabrication d'un masque est expliquée dans le guide pédagogique du primaire second cycle, arts plastiques, n° 16-2510-04, aux pages 103 et 104. Cette activité, conçue pour des élèves de 6e année, se situe dans les activités du «Faire», avec des réalisations individuelles ou collectives à 3 dimensions. Ce projet peut donc être intégré directement au programme d'arts plastiques.

6e ANNÉE DU PRIMAIRE

Module 3

LES RELATIONS PERSONNELLES ET SOCIALES

MODULE 3
LES RELATIONS PERSONNELLES ET SOCIALES

Objectif général

Apprendre à identifier les changements à l'adolescence et en assumer les responsabilités croissantes.

Objectifs terminaux

L'élève sera en mesure de :

1.0) montrer qu'il est conscient des aspects physiques et émotionnels du passage à l'âge adulte;

2.0) connaître l'importance de faire face à ses responsabilités;

3.0) connaître l'importance de prendre des décisions réfléchies.

THÈME : **Une prise de conscience approfondie** CLASSE : **6e année**

SUJET : **Les relations personnelles et sociales** MODULE : **3**

OBJECTIF GÉNÉRAL : **Apprendre à identifier les changements à l'adolescence et en assumer les responsabilités croissantes.**

Objectifs terminaux	Objectifs intermédiaires	Contenu
L'élève sera en mesure :	L'élève sera en mesure :	
1.0 de montrer qu'il est conscient des aspects physiques et émotionnels du passage à l'âge adulte;	1.1 de décrire le processus de la reproduction humaine;	1.1.1 **Reproduction humaine** — anatomie de la reproduction — physiologie de la reproduction — conception — développement prénatal — naissance
	1.2 d'expliquer pourquoi son comportement peut changer lorsqu'il arrive à l'adolescence.	1.2.1 **Adoption de nouvelles attitudes** — envers ma propre sexualité — envers mon travail à l'école — envers l'autorité — envers le rôle des hommes et des femmes dans la société
2.0 de connaître l'importance de faire face à ses responsabilités;	2.1 d'illustrer la relation entre la notion de liberté et celle de responsabilité;	2.1.1 **Liberté** — les privilèges qu'elle donne — les responsabilités qu'elle suppose
	2.2 de décrire quels types de relations une personne consciente de ses responsabilités peut avoir avec les autres;	2.2.1 **Relations avec les autres** — jeunes enfants — personnes âgées — autorité — amis — personnes du sexe opposé
3.0 de connaître l'importance de prendre des décisions réfléchies.	3.1 de faire ressortir les facteurs dont il faut tenir compte au moment d'une prise de décision.	3.3.1 **Prise de décision** — établir des priorités — étudier les solutions de rechange — comprendre les conséquences — accepter les responsabilités.

Titres des leçons du Module 3

1.1.1 **La reproduction humaine**

Leçon d'introduction - C'est quoi l'amour?

Leçon 1 - La cellule

Leçon 2 - L'anatomie et la physiologie chez l'homme

Leçon 3 - L'anatomie et la physiologie chez la femme

Leçon 4 - La conception

Leçon 5 - Le développement prénatal : la première semaine

Leçon 6 - Le développement prénatal

Leçon 7 - La naissance

1.2.1 **L'adoption de nouvelles attitudes**

Leçon d'introduction

Leçon 1 - Envers ma propre sexualité

Leçon 2 - Envers mon travail à l'école

Leçon 3 - Envers l'autorité

Leçon 4 - Envers le rôle des hommes et des femmes dans la société

2.1.1 **La liberté**

Leçon 1 - Les privilèges qu'elle donne

Leçon 2 - Les responsabilités qu'elle suppose

2.2.1 **Les relations avec les autres**

Leçon d'introduction

Leçon 1 - Les jeunes enfants

Leçon 2 - Les personnes âgées

Leçon 3 - L'autorité

Leçon 4 - Les amis

Leçon 5 - Les personnes du sexe opposé

3.3.1 **La prise de décision**

Leçon d'introduction

Leçon 1 - Établir des priorités

Leçon 2 - Étudier les solutions de rechange

Leçon 3 - Comprendre les conséquences

Leçon 4 - Assumer ses responsabilités

Leçon 5 - Révision

INTRODUCTION

Les relations personnelles et sociales

Le programme d'enseignement moral et religieux de sixième année vise à permettre aux enfants d'être à l'écoute de leur corps, des changements physiques et affectifs qu'ils subissent, et de comprendre que leur comportement envers les autres évolue au fur et à mesure qu'ils approchent de la puberté.

Plusieurs élèves de sixième année ont déjà atteint l'âge de la puberté et connaissent les joies et les chagrins de cette période intense de leur vie. Le programme d'enseignement moral et religieux de sixième année tente de répondre aux besoins de ces élèves en approfondissant les questions touchant les adolescents de onze et douze ans qui arrivent à cette étape de leur croissance et de leur développement. Le but escompté est de les amener à exprimer et à partager leurs inquiétudes grâce à un cadre scolaire où ils se sentent aimés, acceptés, compris et où ils vivent plusieurs autres sentiments positifs. Le rôle de l'enseignant consiste à faciliter l'approche et à diriger le groupe. Pour permettre à ses élèves d'atteindre les objectifs fixés par le module sur les *relations personnelles et sociales*, l'enseignant doit faire appel à trois outils précieux, soit la gentillesse, une attitude sans préjugés et une oreille bienveillante.

Dans le programme de sixième année, on revoit l'anatomie et la physiologie du corps à l'âge adulte et on fait découvrir aux élèves la merveille de la reproduction humaine, de la conception à la naissance. On leur fait également comprendre le lien qui existe entre leurs nouveaux comportements vis-à-vis d'eux-mêmes et des autres, et les changements physiques et affectifs qui ont lieu à l'adolescence. On traite de leur besoin croissant d'obtenir plus de liberté en fonction des responsabilités que celle-ci entraîne. Plusieurs activités ont été conçues pour permettre aux élèves de prendre conscience de leurs responsabilités et pour les aider à comprendre plus clairement leurs relations avec les gens qui les entourent. Finalement, on étudie les étapes que comprend une prise de décision et on amène les élèves à réfléchir à la façon convenable et sérieuse de faire des choix dans la vie.

En tout temps, l'enseignant doit se souvenir du but fondamental de tout le module qui est d'amener les enfants à cultiver des sentiments affectueux, à développer un respect sain de leur corps, à percevoir les autres avec bonté, à accepter les différences et se à comporter envers autrui avec amour en assumant leurs responsabilités. En bref, ce module veut amener les enfants à traiter les autres comme ils aimeraient être traités eux-mêmes.

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :
1.1) de décrire le processus de la reproduction humaine.

INTRODUCTION **La reproduction humaine**
Qu'est-ce que l'amour ?

MATÉRIEL REQUIS

— Annexes C.1, C.2 et C.3.

DÉMARCHE

- Pour aborder le sujet, poser aux élèves la question qui suit.
  — Qu'est-ce que l'amour?
- Amener les élèves à faire la distinction entre la dimension affective (amour) et la dimension biologique (génitalité) de la sexualité.
- Faire compléter l'annexe C.1, **Qu'est-ce que l'amour?**
- Discuter chaque question en demandant aux élèves d'expliquer les raisons pour lesquelles ils y ont répondu oui ou non.
- Lorsque, dans les leçons qui suivent, l'aspect biologique sera présenté, résumer en mentionnant aux élèves que la dimension affective est toujours reliée à la dimension biologique.

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- En petits groupes ou avec toute la classe, amorcer une discussion à partir de l'annexe C.1, **Qu'est-ce que l'amour?** Cela pourrait se faire à l'occasion d'une séance du cercle d'amitié (voir REMARQUES).
- Suggérer aux élèves de préparer une affiche ou une bande dessinée à partir des définitions répondant à la question **Qu'est-ce que l'amour?**

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

- Amener les élèves à discuter de livres qu'ils ont lus, de films qu'ils ont vus ou de certaines chansons populaires qu'ils ont entendues. Cette discussion pourrait porter sur les faits qu'ils ont remarqués à propros de l'amour à «l'eau de rose» qui y est véhiculé. Faire établir les contrastes qui l'opposent à un amour véritable. L'annexe C.3, **Ah! l'amour!**, pourrait servir d'amorce à cette réflexion.

REMARQUES

- Étant mal à l'aise avec le sujet, certains élèves, surtout des garçons, pourraient tourner la discussion en objet de risée, pensant à la sexualité (génitalité) en termes grivois.

  On pourra profiter de l'occasion pour souligner aux élèves l'importance d'avoir du respect envers son propre corps et envers celui des autres.

- Le cercle d'amitié est une activité d'une vingtaine de minutes qu'on appelle souvent cercle magique. L'enseignant et les élèves sont amenés à partager leur expérience sur des thèmes choisis. Des consignes régissent la participation et les interactions. Les jeunes sont **invités** à exprimer sincèrement leurs sentiments, leurs idées, leurs aspirations. Le cercle poursuit d'autres objectifs, tels que développer ses capacités d'écouter et de comprendre les autres.

  L'enseignant devra être préparé à la technique du cercle. Une séance du cercle peut être très constructive, à condition que l'enseignant soit bien informé et sache bien la mener.

- **Actualisation** est une maison d'édition qui offre un service de personnes-ressources pour animer des séances du cercle magique (ou du cercle d'amitié).

  PRODAS (programme de développement affectif et social) est une méthode d'animation du cercle magique.

  Pour information : Actualisation
  Place du Parc — 300, Léo Pariseau, bureau 705
  C.P. 1142, Montréal (Québec), H2W 2P4. Tél.: (514) 284-2622

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :
1.1) de décrire le processus de la reproduction humaine.

LEÇON 1 **La reproduction humaine**
La cellule

MATÉRIEL REQUIS

— Annexes C.4, C.5 et C.6.

DÉMARCHE

- Faire observer aux élèves le schéma de l'annexe C.4, **Des milliards de cellules : les briques du corps**.

- Faire découvrir le fait que toutes les créatures vivantes, donc les êtres humains, se développent à partir d'une cellule. Amener les élèves à réfléchir et à s'émerveiller en même temps devant tout ce que peut comporter la «programmation» d'une cellule humaine. Elle «sait» comment fabriquer de la peau, des os, du sang, des yeux, des oreilles, des couleurs, la croissance, etc. Comment cela est-il possible?

- Faire reconnaître aux élèves la structure d'une cellule humaine et les familiariser avec les termes protoplasme, cytoplasme, membrane, noyau, chromosomes, gènes, ADN, chromosomes X et Y (voir les annexes C.4, C.5 et C.6).

- Mentionner aux élèves que la reproduction humaine se joue autour de la cellule humaine, c'est-à-dire autour de la façon dont elle se forme et se développe pour devenir une personne adulte qui pourra à son tour contribuer à la procréation de la génération suivante d'êtres humains.

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- Faire dessiner une cellule humaine ainsi que des chromosomes mâles et femelles en indiquant les noms correspondants.

- Inviter un parent, un ami ou un membre du personnel enseignant de l'école ayant eu un nouveau-né à venir discuter avec les élèves. Cette activité serait une bonne introduction à la leçon.

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

- Les élèves pourraient écrire de courts poèmes pour manifester leur émerveillement devant un aspect de la leçon qui a pu les toucher (voir le programme de français n° 16-2410, rédaction de textes à caractère poétique, pages 317 à 319).

- Faire préparer un cahier «duo-tang» dans lequel les élèves pourront conserver tous leurs travaux et leurs notes personnelles.

- Dans le cadre du programme de sciences de la nature, les élèves pourraient observer des cellules animales et végétales au microscope et dresser un tableau comparatif de leurs ressemblances et différences (voir les objectifs 6.4.7, 7.4.9 et 8.4.9 du programme d'études de sciences de la nature, n° 16-2102).

REMARQUES

Le fait d'inviter la maman d'un nouveau-né permettra d'aborder le thème beaucoup plus naturellement. Cela pourra simplifier la démarche et les élèves n'auront pas tendance à ridiculiser le sujet ou à utiliser des termes grivois.

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :
1.1) de décrire le processus de la reproduction humaine.

LEÇON 2 **La reproduction humaine**
L'anatomie et la physiologie chez l'homme

MATÉRIEL REQUIS

— Annexes C.7 à C.11.

DÉMARCHE

- Demander à un ou à quelques élèves de résumer brièvement la formation de la cellule humaine telle qu'ils l'ont vue dans la leçon précédente. (S'assurer que les élèves ont bien compris qu'une cellule provient du père et que l'autre vient de la mère).

- Distribuer des exemplaires de l'annexe C.7, **Le spermatozoïde : la cellule reproductrice mâle**.
  Demander aux élèves de lire et de faire l'exercice qui s'y trouve. Allouer un temps de questions ou de discussion à la fin.

- Projeter sur un diascope le schéma de l'annexe C.9, **Les organes du système reproducteur de l'homme**. Tracer les étapes de la production et de l'éjaculation du sperme à l'aide d'un crayon feutre ou de jetons de couleur (voir l'information de base pour l'enseignant à l'annexe C.11). Accorder encore du temps pour les questions ou la discussion.

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- Faire compléter, par un ou deux élèves de la classe, le schéma de l'annexe C.8, **Les organes du système reproducteur de l'homme**, reproduit sur diascope. Cette activité pourrait servir de révision.

- Évaluer les connaissances des élèves sur l'anatomie et la physiologie de la reproduction chez l'homme en leur demandant de compléter l'annexe C.10, **Le processus de reproduction chez l'homme**.

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

- Faire fabriquer par quelques élèves intéressés une boîte à questions dans laquelle tous les membres de la classe pourront déposer leurs questions sur le développement sexuel et la reproduction. L'enseignant, l'infirmière ou toute autre personne compétente de l'école pourront répondre à ces questions. Demander aux élèves de chercher les réponses à la bibliothèque.

REMARQUES

- Les films de la série **Éducation sexuelle** de l'Office national du film et, en particulier, **Puberté et reproduction** (n° 10274038 ou C 02 74 214) pourraient être utilisés. Ces films présentent l'anatomie et la physiologie de l'être humain dont il est question dans les leçons deux et trois. Il est préférable de voir les films avant de les présenter à la classe afin de choisir ceux qui conviennent le mieux au niveau d'âge.

- Les élèves ont étudié la reproduction et les caractères sexuels secondaires en quatrième et en cinquième année. Si les questions posées après avoir vu le film révèlent un manque de connaissance de base, revoir les trois premières leçons du module trois de la cinquième année, pages 187 à 192, avant de poursuivre la leçon sur la reproduction humaine de cette année (voir le guide pédagogique n° 65-1510-01).

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :
1.1) de décrire le processus de la reproduction humaine.

LEÇON 3 **La reproduction humaine**
L'anatomie et la physiologie chez la femme

MATÉRIEL REQUIS

— Annexes C.12 à C.17.

DÉMARCHE

- Demander à quelques élèves de résumer brièvement le contenu de la leçon précédente sur la cellule humaine avec ses quarante-six chromosomes, dont le spermatozoïde qui en a vingt-trois.

- Faire compléter l'annexe C.12, **L'ovule, la cellule reproductrice femelle**. Faire établir les points de comparaison avec la cellule humaine, vue à la leçon un.

- Projeter à l'aide d'un diascope le schéma de l'annexe C.14, **Les organes du système reproducteur de la femme,** pour montrer l'anatomie et la physiologie du système de reproduction (voir l'information de base pour l'enseignant à l'annexe C.16). Tracer le parcours de l'ovule à l'aide d'un crayon feutre et faire une parenthèse pour revoir la menstruation et l'ovulation. Allouer un temps pour la discussion.

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- Pour s'assurer que les élèves ont bien compris la reproduction chez la femme, demander à un ou deux d'entre eux de répéter la présentation sur diascope à l'aide de l'annexe C.13.

- Comme révision ou évaluation, faire compléter l'annexe C.15, **Le processus de reproduction chez la femme,** ou l'annexe C.17, **Le développement sexuel chez l'être humain : révision**.

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

- Voir «la boîte à questions» de la leçon précédente.

REMARQUES

Si les élèves semblent manquer de connaissance de base sur la reproduction chez la femme, il est conseillé de revoir les trois premières leçons du module 3, pages 187 à 192 du guide de la cinquième année, avant de poursuivre la leçon sur la reproduction humaine de cette année (voir le guide pédagogique n° 65-1510-01).

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :
1.1) de décrire le processus de la reproduction humaine.

LEÇON 4 **La reproduction humaine**
La conception

MATÉRIEL REQUIS

— Annexes C.18 à C.23.

DÉMARCHE

- À partir de l'annexe C.18, discuter de la façon dont un ovule et un spermatozoïde se rencontrent, en insistant sur l'aspect amour qui entoure la conception.
  Écrire simultanément au tableau ou sur diascope l'équation suivante :

  AMOUR + OVULE + SPERMATOZOÏDE = NOUVELLE VIE

- Projeter sur diascope une copie transparente du schéma de **la fécondation** (annexe C.20) et demander aux élèves de le décrire en utilisant la bonne terminologie.

  — Le voyage du spermatozoïde
  — Le voyage de l'ovule
  — L'endroit de rencontre du spermatozoïde et de l'ovule

- Écrire les mots «fécondation», «conception» et «zygote» sur le document transparent et en donner la définition :

  — fécondation : la pénétration du spermatozoïde dans l'ovule.
  — conception : le moment où le spermatozoïde et l'ovule fusionnent.
  — zygote : la nouvelle cellule humaine qui provient de l'accouplement, les vingt-trois chromosomes mâles avec les vingt-trois chromosomes femelles.

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- Décrire le moment de la conception en utilisant des photographies pour appuyer la description (annexe C.21). Accorder du temps aux élèves pour poser des questions et pour exprimer leurs opinions.

- Distribuer des exemplaires des questionnaires **La fécondation** (annexe C.19) et **La conception** (annexe C.22), puis demander aux élèves de les remplir et de les conserver dans leur cahier «duo-tang».

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

- Montrer le film **Premiers jours de la vie** qui décrit la fécondation à l'aide de photographies en couleurs prises au microscope (voir REMARQUES).

REMARQUES

- Il est fortement conseillé de présenter aux élèves un film sur la conception vue à travers la lentille d'une caméra à microscope électronique, qui rend l'événement impressionnant et miraculeux. Suggestion : Office national du film du Canada, **Les premiers jours de la vie**, réalisé par Films du Levant, Paris, 1972, 16 mm (n° 1 0272 072).

- Un autre film, **La grossesse et la naissance** (n° C0 269 157) de l'Office national du film, recouvre les thèmes des leçons quatre à sept. Des schémas sont présentés à l'élève et l'enseignant peut donner des explications pendant le déroulement du film, puisque le film est muet. Ce dernier pourrait être utilisé aussi à la fin de la leçon sept, comme révision.

- Plusieurs livres contiennent de belles illustrations en couleurs du développement prénatal humain, entre autres : **Tu vas naître** de Sheila Kitzinger (consulter la bibliographie à la fin du présent document). On y voit des photos prises au microscope électronique, agrémentées d'un bref récit poétique, qui amènent le lecteur à s'émerveiller devant le miracle de la vie.

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :
1.1) de décrire le processus de la reproduction humaine.

LEÇON 5 **La reproduction humaine**
Le développement prénatal : la première semaine

MATÉRIEL REQUIS

— Annexes C.4 et C.6, C.24 à C.28.

DÉMARCHE

- Faire réviser par les élèves les éléments qui constituent la cellule, soit le noyau, les chromosomes et les traits génétiques qui déterminent le sexe, la taille, la silhouette, la couleur, etc., de chaque être humain (voir annexes C.4 et C.6).

- Montrer au tableau, à l'aide de schémas, la division cellulaire ou mitose (voir l'annexe C.25 : **La première semaine de vie**).

- À l'aide d'une simple illustration au tableau, représenter l'ovule fécondé qui se reproduit rapidement et tracer le chemin qu'il suit, de la trompe de Fallope à l'utérus où il demeure pendant neuf mois.

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- Demander aux élèves de tracer leur propre schéma sur la division cellulaire ou mitose dans leur cahier de recherches, en l'accompagnant d'explications. Puis faire dessiner un autre schéma représentant le chemin parcouru jusqu'à l'utérus par l'oeuf fertilisé.

- En guise de révision ou d'évaluation formative, demander aux élèves de remplir la feuille de travail, **Le développement prénatal**, de l'annexe C.24. À ce moment-là, il pourrait y avoir lieu d'apporter les éclaircissements nécessaires ou de circuler dans la classe pour répondre aux questions individuelles. Les annexes C.26 et C.28, **La première semaine de vie**, peuvent aussi servir à cette même fin.

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

- Les élèves peuvent faire des recherches sur les traits génétiques héréditaires, sur les gènes dominants et récessifs, sur les expériences de Mendel, sur les hydrides et autres sujets liés aux chromosomes et aux gènes.

- Suggérer aux élèves de s'arrêter pour penser aux réflexions qu'une femme et son mari auraient à la venue d'un nouveau bébé. Ils pourraient imaginer un dialogue (voir l'annexe C.27 : **Nous allons avoir un bébé**).

- Amener les élèves à comprendre combien il a dû être impressionnant et merveilleux pour les scientifiques de voir pour la première fois un zygote vivant à travers la lentille de leur microscope. Leur demander de se mettre à la place de ceux-ci et de rédiger un texte avec les mots qu'ils ont dû utiliser pour décrire ce qu'ils ont vu et ce qu'ils ont ressenti. Cette activité s'intègre bien à l'intérieur du cours de français et de sciences de la nature.

REMARQUES

- Il est bon de donner la chance aux élèves de poser des questions, peut-être même à l'aide de la boîte à questions.

- Utiliser un bout de tissu de flanelle avec des morceaux de feutre de couleur pour décrire le voyage de la cellule et le processus de la mitose.

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :
1.1) de décrire le processus de la reproduction humaine.

LEÇON 6 **La reproduction humaine**
Le développement prénatal

MATÉRIEL REQUIS

— Annexes C.29 à C.33.

DÉMARCHE

- Réviser avec les élèves la première étape du développement prénatal en leur demandant de décrire oralement la première semaine de vie.

- Inviter les élèves à tenter de découvrir la signification des termes suivants : embryon, amnios, placenta, foetus, cordon ombilical, fausse couche, obstétricien (voir REMARQUES), puis leur demander de noter les mots dans leur cahier en y joignant une description et, si possible, une illustration.

- Distribuer des exemplaires de l'annexe C.29, **Le développement prénatal**, et inviter les élèves à commenter oralement les changements que subit le bébé au fur et à mesure qu'il se développe. Puis donner les renseignements écrits (annexe C.30, **Le développement prénatal : Les étapes de la croissance**).

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- Compléter les explications par des photographies et des illustrations comme celles de l'annexe C.31, et inviter les élèves à trouver des livres à la bibliothèque, des revues ou des articles sur le sujet et à partager leurs trouvailles avec la classe.

- Distribuer des exemplaires de la feuille de travail intitulée **Le développement prénatal** (annexes C.32 et C.33) et demander aux élèves de la remplir en suivant les directives.

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

- Diviser la classe en petits groupes. Chaque équipe doit :

  1. représenter un mois de la vie intra-utérine;
  2. faire des recherches sur la croissance qui a lieu durant le mois qu'on lui a assigné;
  3. préparer un compte rendu de ce qu'elle a appris pour le présenter devant la classe.

- De grandes illustrations faites par chaque groupe peuvent être assemblées et placées sur le tableau d'affichage pour montrer le développement du bébé pendant ces neuf mois.

- Inviter un médecin ou une infirmière à venir parler du développement prénatal ou des effets de l'alcool, de la cigarette et des médicaments sur le foetus.

REMARQUES

- Il se peut que certains parents ou professeurs de l'école possèdent une échographie de leurs propres enfants avant la naissance. Ce serait très intéressant pour les élèves de la classe d'en voir la projection sur vidéo.

- Définition des termes

  Embryon : le bébé jusqu'à la dixième semaine de son développement (certains documents le situent jusqu'à la huitième semaine).
  Foetus : le bébé quand il commence à ressembler à un être humain, c'est-à-dire de la dixième semaine à la naissance.
  Amnios : le sac rempli de liquide qui enveloppe le bébé dans l'utérus pour le protéger des blessures pendant son développement prénatal.
  Cordon ombilical : la ligne de ravitaillement entre la mère et le bébé, qui s'étend du nombril à la paroi de l'utérus. Le bébé reçoit les substances nutritives et l'oxygène par le sang de sa mère et déverse les déchets produits dans le système sanguin de celle-ci qui, à son tour, les rejette à l'extérieur de son corps. (Le bébé possède son propre système de circulation sanguine. Le sang de la mère ne sert qu'à l'alimenter.)
  Placenta : tissu vivant, riche en sang. C'est le placenta, attaché à la paroi de l'utérus, qui absorbe les substances nutritives du sang de la mère pour le bébé.
  Obstétricien : médecin spécialisé dans le développement prénatal.
  Fausse couche : rejet du bébé par l'utérus avant la fin de son développement. Le bébé est mort et la grossesse prend fin.

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :
1.1) de décrire le processus de la reproduction humaine.

LEÇON 7 **La reproduction humaine**
La naissance

MATÉRIEL REQUIS

— Annexes C.34 à C.40.

DÉMARCHE

- Réviser les étapes du développement prénatal en demandant aux élèves de partager les résultats de leurs travaux, leurs rédactions, etc., sur le sujet.

- Projeter sur diascope le schéma intitulé **Avant la naissance**, de l'annexe C.34. Demander aux élèves de situer et de nommer les différentes parties du corps qui jouent un rôle à la naissance.

- Projeter un exemplaire sur acétate des schémas intitulés **L'accouchement** (annexe C.37). Expliquer les étapes du travail et de l'accouchement (voir l'information pour l'enseignant de l'annexe C.38).

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- Distribuer aux élèves des exemplaires de l'annexe C.34, **Avant la naissance**, qu'ils auront à remplir et à placer ensuite dans leur cahier de recherches.

- Distribuer des copies de l'annexe C.36, **La naissance d'un bébé**, et demander aux élèves d'énumérer par écrit les étapes de l'accouchement, puis de conserver les travaux pour les ajouter aux autres documents sur la reproduction humaine.

- Amener les élèves à énumérer les besoins du nouveau-né, c'est-à-dire l'air, la nourriture, la chaleur, l'amour, etc. Laisser les élèves s'exprimer à propos des nouveaux bébés et des émotions qu'ils font vivre à leur famille. Certains peuvent profiter de l'occasion pour raconter la venue d'un petit frère ou d'une petite soeur au sein de leur famille.

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

- Si on ne l'a pas fait à la leçon un, on pourrait inviter une nouvelle maman ou un nouveau papa à venir parler du miracle de la naissance et de la sensation que procure le fait de donner naissance ou d'assister à une naissance.

- Les élèves peuvent écrire une rédaction sur la naissance perçue du point de vue du bébé en décrivant, par exemple, un bébé qui a hâte ou qui refuse de sortir du ventre de sa mère.

- La rédaction pourrait aussi porter sur les réflexions de nouveaux parents ramenant leur bébé à la maison après l'accouchement (voir l'annexe C.39 : **Nous avons un bébé**).

- On peut demander aux élèves de faire des recherches sur la conception, le développement prénatal et la naissance. Les élèves trouveraient sans doute amusant de fabriquer aussi un collage d'images de nouveaux-nés en utilisant leurs propres photos, s'ils en ont.

- Comme prolongement de la leçon, on pourra lire aux élèves quelques livres traitant de la naissance ou de la venue d'un nouveau bébé dans la famille, avec toutes les émotions que cela comporte. Exemples :

  — **Poème pour un enfant d'aujourd'hui**, d'Ann ROCHARD et Hans BOUMA, éditions Mame, EBV, Paris, 1987, 61 pages.
  — **Panique à bord**, de Florence, PARREY HEIDE, éditions Flammarion, Paris, 1989, 150 pages (collection Castor Poche).

REMARQUES

- La projection sur diascope de diapositives-décalques en couleurs, fabriquées à partir d'images tirées de revues, constitue une bonne façon de présenter la reproduction aux élèves. Voir la section «Méthodologie» du présent guide pour les instructions à suivre pour fabriquer cet outil audiovisuel simple et très utile.

- Il est possible d'utiliser le questionnaire à la fin de cette section pour évaluer les connaissances des élèves sur la reproduction humaine (voir l'annexe C.40).

Réponses de l'annexe C.40:

1. c)	6. a)	11. a)	16. c)
2. b)	7. c)	12. b)	17. b)
3. b)	8. b)	13. d)	18. d)
4. b)	9. c)	14. a)	19. a)
5. c)	10. b)	15. d)	20. a)

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :

1.2) d'expliquer pourquoi son comportement peut changer lorsqu'il arrive à l'adolescence.

INTRODUCTION L'adoption de nouvelles attitudes

MATÉRIEL REQUIS

— Annexes C.41 et C.42.

DÉMARCHE

- Lire ou faire lire aux élèves un extrait du **Journal de Marise** (voir annexe C.41).
  Discuter des changements qui prennent place chez Marise.

- Diriger la discussion vers les changements qui s'opèrent chez les élèves, autant garçons que filles. La discussion pourrait commencer avec cette question : «Et toi, est-ce que tu vis une situation semblable à celle de Marise? Les élèves qui veulent parler pourront le faire.

- Préciser que les changements font partie de la vie et qu'ils sont nécessaires au développement de la personne. Pour rendre les élèves plus conscients de cela, on pourrait continuer la discussion à partir de l'annexe C.42, **Ma capacité de grandir**.

- Faire observer aux élèves qu'à travers ces changements et au fur et à mesure que leur expérience s'élargit, ils développent des attitudes. Insister sur le fait qu'une attitude peut changer.

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- La discussion pourrait prendre place à l'intérieur du cercle d'amitié. Pour plus d'information, voir le commentaire à la leçon d'introduction de l'objectif 1.1 et les techniques de discussion au chapitre quatre, section d.2 de la première partie.

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

- On pourrait suggérer aux élèves de commencer à tenir un journal personnel pour apprendre à mieux se connaître. Un peu de temps de classe pourrait être alloué régulièrement, tout au long de l'année, pour qu'ils y écrivent leurs réflexions personnelles.

- Inviter les élèves à fabriquer deux collages, un premier décrivant l'enfance et ce que représente le fait d'être un garçon ou une fille pendant cette période, et un autre expliquant ce que signifie l'adolescence pour un garçon ou une fille arrivé à cet âge.

- Suggérer aux élèves de choisir un animal caractérisé par un trait marquant (ex., l'ingratitude). Les élèves décriront cet animal avec son trait de caractère dominant qui devra changer avant la fin de la rédaction. Le but de cette activité est de montrer qu'une attitude peut changer si on y travaille. Intégrer cette activité au programme de français.

REMARQUES

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :

1.2) d'expliquer pourquoi son comportement peut changer lorsqu'il arrive à l'adolescence.

LEÇON 1 **L'adoption de nouvelles attitudes Envers ma propre sexualité**

MATÉRIEL REQUIS

— Annexes C.43, C.44 et C.45.

DÉMARCHE

- Présenter l'une ou l'autre ou les deux situations de l'annexe C.43, **La puberté,** en faisant le lien avec la leçon précédente concernant le changement.

- Susciter la discussion en posant des questions analogues à celles qui suivent.
  — Comment est-ce que c'est d'être un garçon ou une fille de ton âge?
  — Que penses-tu du fait de devenir adolescent?
  — Quels changements physiques et affectifs subissent les enfants quand ils approchent l'adolescence?
  — Comment penses-tu que ces changements peuvent modifier la façon de se voir?
  — Quels autres facteurs peuvent influencer la façon de se percevoir?

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- Pour amorcer la discussion, on pourrait se servir de l'annexe C.44, **Comment as-tu vécu ta puberté?**, en donnant quelques exemples comme éléments de réponse (voir l'annexe C.45 pour l'enseignant).

- Demander aux élèves de tracer un autoportrait reflétant les sentiments nouveaux qu'ils éprouvent face à leur propre sexualité (ex., faites-moi de la place, je grandis, comment je me vois ou les joies d'être garçon ou fille,etc.).

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

- Dans leur journal personnel, les élèves pourraient noter un changement qui, pour eux, représente un grand défi à relever à la puberté. Ils pourraient réfléchir sur les actions à poser pour relever ce défi et y faire référence de temps à autre.

REMARQUES

- Suggestion d'un livre qui décrit bien les changements physiques et émotionnels d'une adolescente de sixième année qui écrit son journal.
  Dieu tu es là? C'est moi Margaret, de Judy BLUME, éditions L'école des Loisirs, Paris, 1984, 154 pages.

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :

1.2) d'expliquer pourquoi son comportement peut changer lorsqu'il arrive à l'adolescence.

LEÇON 2 L'adoption de nouvelles attitudes
Envers mon travail à l'école

MATÉRIEL REQUIS

— Annexes C.46 et C.47.

DÉMARCHE

- Demander aux élèves de dresser une liste de pensées et d'attitudes qui peuvent changer et sur lesquelles ils peuvent avoir le contrôle.

  Exemples :

  — leurs réactions vis-à-vis des autres élèves, des professeurs, des membres de leur famille, etc.;
  — leurs réactions devant les règlements établis par les parents;
  — leurs idées à propos du travail scolaire et des matières qu'ils aiment le moins.

- Orienter la discussion vers l'aspect scolaire en leur demandant d'énoncer leurs opinions sur le choix des cours, le temps à consacrer aux devoirs, les avantages et les désavantages d'aller à l'école, etc.

- Amener la discussion à un niveau plus personnel en demandant aux élèves de faire l'exercice de l'annexe C.46, **Le profil de mon travail scolaire**. Ils pourront partager leurs réponses avec leurs compagnons.

- Poursuivre la discussion en parlant de l'influence qu'ont les amis, la famille, le choix de carrière, l'âge, le sexe, etc., sur l'attitude envers le travail scolaire.

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- Inviter les élèves à réfléchir sur les attitudes plus ou moins négatives qu'ils peuvent éprouver devant le travail scolaire. L'annexe C.47, **Problèmes face à mon travail scolaire,** pourra servir de point de départ. À la suite de cette activité, les élèves qui le désirent pourraient écrire dans leur journal personnel un paragraphe à propos de leur prise de conscience. Au fur et à mesure que de petits changements s'effectuent, ils pourraient les noter dans leur journal pour être conscients de leurs progrès. Cette démarche pourrait les encourager à continuer d'évoluer sur le plan personnel.

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

- On pourrait organiser un débat au cours duquel les élèves discutent entre eux de l'importance des devoirs, des examens ou de tout autre sujet relié au domaine scolaire (voir le chapitre quatre : Activités et techniques d'apprentissage).

REMARQUES

- Il est important que les élèves réalisent qu'une attitude peut changer mais que cela demandera probablement du temps. Les attitudes sont formées à travers toute l'expérience de vie de la personne (le foyer, l'école, les livres lus, la télévision, etc.). Une attitude négative ne changera pas du jour au lendemain. Les enfants doivent en être conscients pour ne pas se décourager. Un changement est quand même possible à partir du moment où l'on décide de le faire.

- Film de l'O.N.F. pouvant être utilisé pour faire prendre conscience de ses attitudes et responsabilités à l'égard de l'école: **La double histoire d'Odile**, réalisation de Diane Beaudry, 28 min, n° 0290001, 1990.

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :
1.2) d'expliquer pourquoi son comportement peut changer lorsqu'il arrive à l'adolescence.

LEÇON 3 L'adoption de nouvelles attitudes Envers l'autorité

MATÉRIEL REQUIS

— Aucun.

DÉMARCHE

- Inviter les élèves à former un cercle d'amitié (voir le chapitre 4, section 5.d.2, p. 41) pour parler de leurs expériences en matière de surveillance de jeunes enfants ou d'activités scolaires. Orienter la conversation à l'aide des questions qui suivent.

  — Aimes-tu avoir la responsabilité de t'occuper de quelqu'un ou d'une activité?
  — Quels comportements attends-tu des enfants plus jeunes que toi dont tu as la responsabilité?
  — Comment te sens-tu quand ils te portent attention?
  — Comment te sens-tu quand ils sont désobéissants?

- Expliquer aux élèves que lorsqu'ils sont responsables de quelqu'un ou de quelque chose, ils assument le rôle d'autorité. Leur demander de définir le mot **autorité**.

- Dresser avec les élèves une liste d'individus qui représentent l'autorité et leur demander de décrire le rôle de chacun.

- Leur accorder quelques minutes pour discuter de la question qui suit.

  — Peux-tu comparer la façon dont tu te sens maintenant à l'égard de l'autorité et la façon dont tu te sentais il y a trois ou quatre ans?

- Demander aux élèves d'évaluer combien chacun des points suivants contribuent à changer leurs attitudes à l'égard de l'autorité :

  — un besoin croissant d'indépendance,
  — les changements affectifs qui accompagnent l'adolescence,
  — une plus grande conscience de la nécessité de l'autorité,
  — une meilleure compréhension du point de vue des personnes adultes,
  — l'influence d'amis,
  — le comportement des individus représentant l'autorité envers les adolescents,
  — autres.

- Terminer la leçon en demandant aux élèves d'exprimer, oralement ou par écrit, ce qu'ils ont appris au sujet de leurs propres attitudes et de celles de leurs compagnons envers l'autorité.

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

- Inviter une personne représentant l'«autorité» à venir parler de son rôle et de la responsabilité qu'il comporte. Elle peut également expliquer comment elle pense que les gens la perçoivent en raison de son rôle d'autorité.

- Demander aux élèves d'imaginer et de faire état, par écrit, d'une situation dans laquelle ils voudraient représenter l'autorité.

REMARQUES

- Le fait d'entendre les remarques similaires de leurs camarades à propos de l'autorité permettra aux élèves de réaliser que leurs compagnons vivent probablement les mêmes frustrations et conflits. Cela peut éventuellement les rassurer.

- On peut définir l'autorité comme le pouvoir et le droit de donner des ordres, d'imposer l'obéissance, de prendre des mesures ou des décisions finales.

  Dans notre société, l'enfant est entouré de personnes qui représentent l'autorité : les parents, les enseignants, les frères ou les soeurs plus âgés, les pairs. L'enfant peut lui-même se trouver en position d'autorité. Il est important qu'il en comprenne les aspects positifs et négatifs.

  Au fur et à mesure qu'ils approchent de l'adolescence, les enfants prennent conscience de la nécessité de l'autorité et des responsabilités qu'entraîne le pouvoir. L'une des façons de les sensibiliser à un changement d'attitudes de leur part est de les amener à examiner le rôle d'autorité qu'ils jouent actuellement pour le projeter dans le futur, et s'imaginer en position d'autorité à l'âge adulte.

- Intégrer à l'objectif 2.2.1 **Les relations avec les autres: l'autorité**, module trois du présent guide pédagogique.
  Consulter aussi l'objectif 1.2 de cinquième année, **Les personnes croissent à leur propre rythme**, module trois du guide pédagogique, pages 193 à 198.

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :

1.2) d'expliquer pourquoi son comportement peut changer lorsqu'il arrive à l'adolescence.

LEÇON 4 L'adoption de nouvelles attitudes Envers le rôle des hommes et des femmes dans la société

MATÉRIEL REQUIS

— Annexes C.48 à C.51.

DÉMARCHE

- Amorcer la discussion sur le fait d'être une fille ou un garçon en posant les questions qui suivent :

  — Y a-t-il des gestes ou des actions à poser, des activités qui s'appliquent plus à des garçons qu'à des filles ou vice versa?
  — Pourquoi ?

- À partir des annexes C.48, **Une fille, c'est une fille, un garçon, c'est un garçon**, et C.49, **Es-tu sexiste**?, amener les élèves à discuter de leurs attitudes envers les rôles stéréotypés, en leur demandant pourquoi ils ont répondu vrai ou faux à telle ou telle question.

- Terminer la leçon en suggérant aux élèves de considérer qu'il y aurait peut-être possibilité d'améliorer ou de changer d'attitudes. À cet effet, l'annexe C.51, **Où en es-tu dans ce domaine**?, pourrait servir de point de départ à la réflexion.

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- À cause de la controverse qu'il suscite, le sujet peut facilement permettre un débat s'il est présenté sous forme de résolution, tel que le propose le chapitre quatre du guide, pages 40 et 41, **Activités et techniques d'apprentissage**. On pourrait utiliser les phases de l'annexe C.49 comme résolutions. Les élèves qui auront répondu **vrai** prendront la position **pour** et ceux qui auront répondu **faux** auront la position **contre**.

- Les élèves pourraient écrire, dans leur journal personnel, ce qu'ils se proposent de faire pour améliorer leurs attitudes dans ce domaine (voir l'annexe C.51 : **Où en es-tu dans ce domaine**?).

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

Interviewer un homme ou une femme qui exerce un métier n'étant pas considéré comme typiquement «masculin» ou «féminin». Demander à la personne pourquoi elle a choisi ce métier, comment elle est perçue par ses collaborateurs, quels obstacles elle affronte, etc.

ou

- Inviter un membre d'un groupe minoritaire devenu compétent dans un domaine particulier (médecine, science, sport, etc.). Lui demander de parler de l'intérêt qu'il porte à son travail ainsi que des activités qui y sont rattachées plutôt que du groupe ethnique ou de la langue qu'il représente. Ainsi, il sera considéré, en premier lieu, comme une personne.

- Du livre d'Hélène Racicot-Drouin, **Comment vois-tu les autres**? lire aux élèves le chapitre intitulé **Nadine veut jouer au hockey** et inviter les élèves à souligner les préjugés et les comportements qui découlent du choix de Nadine.

- Le chapitre «Être fille, être garçon» du manuel de l'élève **Mots et merveilles**, livre 1, pages 90 à 110, complète bien la leçon.

REMARQUES

- Il est important de ne pas exclure les «rôles traditionnels», car on pourrait développer une autre forme de stéréotype. Les élèves doivent d'abord réaliser qu'ils sont uniques, ce qui les amène à faire des choix qui correspondront aux différents aspects de leur personnalité, qu'ils se retrouvent dans des rôles «traditionnels» ou non.

- Il serait bon d'extrapoler un peu et de sensibiliser les enfants au fait que leurs opinions sont parfois fondées sur des préjugés et que bien souvent, le préjugé engendre la discrimination qu'elle soit d'ordre physique, religieux, politiques.

- Ouvrages de référence.

  LEGAULT, Mimi, **Le club des Mouca-Moucs**, éditions Pierre Tisseyre, collection Papillon, Ottawa, 1988, 116 pages.

  BERRISFORD, Judith. **Jackie: des filles, des garçons et des poneys**, éditions Hachette, collection Bibliothèque rose, Paris, 1980. 145 pages.

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :
2.1) d'illustrer la relation entre la notion de liberté et celle de responsabilité.

LEÇON 1 **La liberté**
Les privilèges qu'elle donne

MATÉRIEL REQUIS

— Annexes C.52 et C.53.

DÉMARCHE

- Susciter la discussion en lisant aux élèves ou en faisant lire la lettre **Cher oncle Georges** (voir l'annexe C.52). Poser les questions qui suivent.

  — Que penses-tu du problème décrit par le garçon dans sa lettre?
  — Pourquoi se donne-t-il le nom de «prisonnier»?
  — Quelle liberté recherche-t-il?
  — Crois-tu qu'on devrait lui accorder cette liberté? Comme un droit? Comme un privilège à mériter?

- Demander aux élèves de se placer en groupes de trois ou quatre. Les amener à réfléchir sur les libertés qu'ils possèdent déjà et sur celles qu'ils aimeraient acquérir en leur demandant de compléter la liste de l'annexe C.53, **La liberté de...**

- Faire partager les réponses et discuter des points qui suivent.

  — Pourquoi penses-tu que tu devrais avoir les libertés que tu as énumérées?
  — Quelles approches positives peux-tu adopter avec les adultes pour obtenir de nouvelles libertés?

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- Demander aux élèves de se placer en groupes pour imaginer et représenter devant la classe une situation dans laquelle un jeune approche une personne adulte de manière positive pour lui demander plus de liberté.

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

- Les élèves peuvent s'amuser à déterminer à quel moment un individu acquiert chacun de ses privilèges, de l'enfance à l'âge adulte.
- Ils peuvent également répondre à la lettre **Cher oncle Georges**. Il serait intéressant et éducatif de faire lire la lettre par quelques parents et de leur demander d'y répondre afin d'obtenir un point de vue différent.
- Recueillir avec la classe de la prose, de la poésie, de la musique et des objets d'art sur le thème de la liberté.
- Faire rechercher comment le thème de la **liberté** s'applique dans la société et au gouvernement. Certains individus se sont engagés dans une lutte pour la liberté. Les élèves désireront peut-être trouver, à la bibliothèque, des livres qu'ils pourront lire et passer à leurs compagnons de classe.
- Les élèves peuvent écrire et faire une présentation orale de deux minutes sur le sujet : «Que signifie le mot «liberté» pour moi».
- Fabriquer des affiches, des bannières ou des insignes sur le thème de la liberté.

REMARQUES

Ouvrages de référence.

- **Est-ce qu'on peut?**, BERRY, Joy, (collection J'grandis bien).
- **Les droits humains : parlons-en!**, Fondation canadienne des droits humains.
- **Éducation aux droits de l'homme** (fiches pédagogiques pour les enfants de 4 à 12 ans), FORTAT, Richard et LINTANF Laurent.
- **Les parents échangés**, DONNELLY MOUCHE, Elgie, éditions L'école des loisirs, Paris, 1988, 89 pages. (Même si ce livre est écrit pour des enfants plus jeunes, il est intéressant à exploiter avec des plus vieux.)

Pour les trois premiers livres, consulter la bibliographie de la fin du guide.

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :
2.1) d'illustrer la relation entre la notion de **liberté** et celle de responsabilité.

LEÇON 2 **La liberté**
Les responsabilités qu'elle suppose

MATÉRIEL REQUIS

— Annexes C.54 et C.55.

DÉMARCHE

- Réviser la leçon précédente sur la **liberté** en demandant aux élèves de penser à un ou deux points pour lesquels ils aimeraient obtenir plus de liberté.

- Les amener à considérer les choses du point de vue des personnes adultes en posant les questions qui suivent.

  — Quelle serait la réaction de tes parents (ou d'autres adultes) si tu demandais d'obtenir plus de liberté sur ces points?
  — Pourquoi penses-tu qu'ils réagiraient de cette façon?

- Souligner le fait que plusieurs parents hésitent à donner trop de liberté à leurs enfants avant que ceux-ci soient assez âgés pour en assumer les responsabilités. Faire définir le mot responsabilité (voir REMARQUES).

- Placer les élèves en équipe et leur demander de compléter l'annexe C.54, **Sens des responsabilités ou obligations**. En discuter pour s'assurer qu'ils ont bien compris le sens du mot responsabilité.

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- Inviter quelques élèves à jouer un des scénarios dont il avait été fait mention au début de la leçon, en insistant sur les responsabilités que la situation entraîne. Le jeu des acteurs peut se diviser en trois parties : la première scène où l'enfant aborde la question avec une personne adulte, la deuxième scène où la personne adulte en consulte une autre pour peser le pour et le contre de la demande, et la troisième scène où la personne adulte fait part de sa décision à l'enfant.

- Répéter l'activité avec une autre situation.

- Demander l'opinion des élèves sur le degré de liberté qu'on devrait laisser à un enfant de sixième année en fonction de la capacité d'un enfant normal de onze ans d'assumer ses responsabilités. Cette activité pourrait être l'objet d'un débat ou d'une table ronde. Consulter le chapitre quatre des activités et techniques d'apprentissage, pages 40 et 41.

- Distribuer des exemplaires de l'annexe C.55, **Liberté et responsabilité**, et demander aux élèves de dresser individuellement la liste en tenant compte des responsabilités associées à chaque liberté. En discuter par la suite.

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

- Les élèves peuvent rédiger un poème sur la liberté et ses responsabilités (voir programme de français n° 16-2410, pages 317 et 318).

- Ils peuvent écrire une histoire sur une vision imaginaire d'un monde où tous seraient libres de tout faire, sans avoir à se soucier des responsabilités (voir programme de français n° 16-2410, pages 309, 310 ou 317, 318).

- Faire fabriquer des affiches sur le thème de la liberté et de ses responsabilités.

- Appliquer la notion de liberté et de responsabilités à des questions d'ordre social et politique en faisant réfléchir sur des points tels que : le droit de vote est associé à la responsabilité d'aller remplir son bulletin de vote. Les élèves peuvent lire les journaux pour trouver des articles traitant de liberté et de responsabilité sociale.

  Note : cet aspect de la liberté pourrait s'intégrer à l'ensemble du programme de sciences humaines; **C'est quoi la démocratie?** (voir le guide pédagogique n° 16-2600-02 aux pages 87 et 88).

REMARQUES

Assumer ses responsabilités signifie être disposé à réagir d'une manière appropriée à une situation. Ceci fait appel à l'être dans son entité : l'esprit, les émotions, la fatigue physique quand il faut «retrousser ses manches et se mettre au travail».

Prendre ses responsabilités est un acte intentionnel qui demande une bonne volonté de coopération. La motivation doit venir de soi-même.

Il ne faut pas confondre les responsabilités avec le devoir et les obligations. L'obligation est motivée par une force extérieure, par des règles établies par d'autres qui, si elles ne sont pas respectées, exposent à des mesures punitives ou à la désapprobation.

Au fur et à mesure qu'un individu vieillit, les motifs qui le poussent à coopérer deviennent plus intrinsèques qu'extrinsèques. Les règles représentent des lignes directrices qui permettent l'interaction entre les individus. On obéit à ces règles plus par sens des responsabilités que par sens des obligations.

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :

2.2) de décrire quels types de relations une personne consciente de ses responsabilités peut avoir avec les autres.

INTRODUCTION : Les relations avec les autres

MATÉRIEL REQUIS

— Annexes C.56 et C.57.

DÉMARCHE

- Demander aux élèves de donner la définition du mot «responsabilité» et d'expliquer, à partir de cette définition, ce qu'est une personne responsable (voir REMARQUES dans la leçon précédente).

- Inviter les élèves à décrire les caractéristiques qui font de certains individus qu'ils connaissent, ou dont ils ont entendu parler, des personnes responsables.

- Leur demander de penser à des occasions où ils ont eux-mêmes fait preuve de ces caractéristiques et qualités par la façon dont ils se sont comportés avec les autres.

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- Discuter avec les élèves de facteurs qui peuvent contribuer à établir des rapports positifs ou négatifs les uns avec les autres, soit en classe, entre amis, en famille, etc. (voir l'annexe C.56 : **Relations avec les autres**).

- Distribuer des exemplaires de l'annexe C.57, **Une attitude responsable**, que les élèves remplissent d'abord individuellement. Puis en petits groupes, ils pourront discuter de leurs idées avec les autres.

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

Les élèves pourraient se faire un cahier avec une page titre intitulée : **Les relations avec les autres**.

Ils pourraient dresser une liste de tout ce qu'ils font par obligation. Leur demander de s'imaginer comment une attitude responsable peut modifier leur perception et même modifier leur façon de faire. La question suivante peut les aider à réfléchir : «Que ressentent les autres quand ils voient que tu fais ce travail non pas parce que tu y es obligé, mais parce que c'est ta responsabilité?»

REMARQUES

- Les deux livres d'Hélène Racicot-Drouin, **Comment te vois-tu?** et **Comment vois-tu les autres?**, seraient de bonnes sources à utiliser. Dans chaque livre, l'auteure propose plusieurs situations dans lesquelles l'enfant peut facilement se reconnaître pour améliorer la perception qu'il a de lui-même puis celle qu'il aura, proportionnellement, des autres.

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :

2.2) de décrire quels types de relations une personne consciente de ses responsabilités peut avoir avec les autres.

LEÇON 1 **Les relations avec les autres**
Les jeunes enfants

MATÉRIEL REQUIS

— Annexe C.58.

DÉMARCHE

- Revoir brièvement la nécessité d'être une personne responsable dans ses relations avec les autres.
  - — Que peuvent faire les autres pour nous aider à nous sentir bien dans notre peau?
  - — Que pouvons-nous faire pour que les autres se sentent bien aussi?

- Diriger l'attention des élèves vers les relations avec des jeunes enfants en leur posant les questions qui suivent.

  - — As-tu des amis, des frères ou des soeurs plus jeunes que toi?
  - — Ont-ils parfois besoin de toi? Quand? Comment?
  - — Rappelle-toi une occasion où tu as pris soin d'un jeune enfant avec amour et de façon responsable. Comment t'es-tu senti?
  - — Rappelle-toi une occasion où tu as agi avec malveillance envers un jeune enfant. Qu'as-tu ressenti à l'égard de ton comportement? De quelle autre façon est-ce que tu aurais pu agir?

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- Faire lire ou lire la première partie de l'annexe C.58, **Querelle de famille**, puis demander aux élèves d'inventer la suite. Faire discuter et lire les manières différentes de poursuivre la situation.

- Faire discuter les élèves en les amenant à se rendre compte du fait qu'une attitude responsable fait toute la différence et procure un bienfait aux personnes concernées.

- Diviser la classe en petits groupes pour fabriquer des affiches illustrant un enfant de sixième année qui assume ses responsabilités et qui agit bien envers de jeunes enfants (ex.: en gardant des enfants, en les surveillant dans la cour d'école, en les aidant à boutonner leurs vêtements, etc.).

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

- Il est possible de se servir du jeu de rôle pour illustrer des situations de conflit avec de jeunes enfants. En discutant entre eux et en jouant les incidents de nouveau, les élèves peuvent trouver des solutions à ces conflits (voir Activités et techniques d'apprentissage, Jeu de rôle, page 43).

- Faire fabriquer des macarons, des affiches, des autocollants sur le thème des attitudes favorables envers les jeunes enfants (ex.: j'aime les enfants!) et les afficher un peu partout dans l'école.

- Demander aux élèves de prendre en «adoption» une classe ou un élève du primaire (première ou deuxième année). Ils peuvent leur offrir des cadeaux, les surveiller ou leur faire la lecture régulièrement.

- Les élèves peuvent réfléchir sur les besoins des bébés et interroger des mères et des pères pour apprendre comment prendre soin d'un bébé avec amour et sens des responsabilités.

- Certains peuvent être intéressés à suivre les cours de garde d'enfants offerts par le Service jeunesse de la Croix Rouge et l'Association des ambulanciers Saint-Jean.

REMARQUES

Le film de l'O.N.F. **La petite nouvelle**, à caractère interculturel, pourrait être un outil intéressant. Un jeune garçon établit des liens avec une petite Indienne hébergée par ses parents, malgré la raillerie de ses camarades. **La petite nouvelle**, dans la série «L'Enfance à vivre», volume 2, 17 min., n° 10286 174-1989.

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :

2.2) de décrire quels types de relations une personne consciente de ses responsabilités peut avoir avec les autres.

LEÇON 2 **Les relations avec les autres**
Les personnes âgées

MATÉRIEL REQUIS

— Annexe C.59.

DÉMARCHE

- Susciter une discussion sur les attitudes envers les personnes âgées en posant les questions qui suivent.

  — Qui sont les personnes âgées?
  — Quel conseil pourrais-tu donner à quelqu'un de ton âge sur la façon de se conduire avec des personnes âgées? Existe-t-il des règles générales?
  — Quelle est la différence entre prendre ses responsabilités et agir avec courtoisie?
  — Pourquoi est-il particulièrement important d'être poli quand on communique avec des adultes?
  — Pourquoi les enfants manquent-ils parfois de politesse même s'ils savent qu'ils ne le devraient pas?

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- Demander aux élèves de se placer en équipes et d'inventer ou de composer une saynète traitant de situations où des enfants de leur âge, conscients de leurs responsabilités, communiquent avec des adultes (voir REMARQUES).

- Faire présenter les saynètes devant la classe.

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

- Pour éveiller les élèves à une certaine conscience sociale, leur faire lire la lettre écrite par une personne du troisième âge qui éprouve des problèmes à utiliser les transports en commun (annexe C.59, **Lettre d'une vieille dame**).

- Demander aux élèves de penser à faire quelque chose de gentil pour une personne âgée. On se sent bien après avoir fait une bonne action telle que de sortir les ordures sans qu'on nous le demande, ou s'offrir à faire la vaisselle.

- Préparer un spectacle de variétés en le faisant répéter à l'école, puis en allant le présenter dans une résidence pour personnes âgées, à l'occasion de la fête des pères ou des mères, à Noël, etc.

- Proposer aux élèves d'élaborer un livre des bonnes manières qui définisse un code d'actions que doivent suivre les adolescents dans leurs interactions avec des personnes âgées.

- Inviter les élèves à lire des livres de bibliothèque sur les relations entre les jeunes et les personnes âgées (voir REMARQUES).

REMARQUES

- Sujets proposés pour l'activité suggérée.

  — Un adulte entre dans l'école et a l'air un peu perdu.
  — Ton père veut que tu baisses le volume de ton stéréo.
  — Ta mère te demande d'aller ranger tes vêtements pendant que tu regardes ton émission de télévision favorite.
  — Tu veux demander à ton grand frère de regarder une autre émission de télévision que celle qu'il regarde.
  — Ta grand-mère, qui est en visite chez toi, te demande de l'accompagner au centre commercial et l'idée ne te plaît pas tellement.

- Quand on parle de personnes âgées, on comprend toutes les personnes qui sont plus âgées que les élèves de sixième année, c'est-à-dire les élèves du secondaire, les parents, les grands-parents, les personnes adultes de la communauté, les étrangers.

- Quelques titres traitant de relations entre les jeunes et les personnes âgées:

— **Le fauteuil de grand-mère**, de Charlotte HERMAN, éditions Flammarion, Paris, 1980, 215 pages (collection Castor poche).
— **Une surprise pour grand-mère**, de Palmer C. EVERARD, éditions Flammarion, Paris, 1987, 287 pages (collection Castor poche).

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :

2.2) de décrire quels types de relations une personne consciente de ses responsabilités peut avoir avec les autres.

LEÇON 3 **Les relations avec les autres**
L'autorité

MATÉRIEL REQUIS

— Annexes C.52, C.60 et C.61.

DÉMARCHE

- Lire aux élèves la **Lettre d'un père à son fils** (annexe C.60). Susciter la discussion en posant les questions suggérées. Revoir avec eux la définition du mot «autorité» (leçon 3 de l'objectif 1.2 du présent module).

- Amener les élèves à réfléchir sur la notion du «respect» en leur posant les questions qui suivent.

  — Que veut dire pour toi le mot «respect»?
  — Peux-tu penser à une ou des personnes que tu respectes? Pense aussi à des personnes qui ont du respect pour toi. Pourquoi respectes-tu ces personnes ou pourquoi ces personnes te respectent-elles?

- Inviter alors les élèves à dire pourquoi il est convenable de traiter les parents et les autres personnes qui représentent l'autorité avec respect, même quand leurs sentiments leur dictent le contraire.

- Demander aux élèves, répartis en petits groupes de cinq ou six personnes, de:

  — décrire une ou des situations où ils se retrouvent régulièrement avec des personnes exerçant un rôle d'autorité soit à l'école, soit à la maison, ou pendant des activités parascolaires, etc.;
  — dresser une liste de scénarios qui montrent les manières positives et négatives de communiquer avec cette ou ces personnes adultes dans une telle situation (ces scénarios pourraient être présentés plus tard devant la classe, sous forme de saynètes);
  — inviter la classe à dire si les différents comportements montrés sont corrects ou non, et pourquoi.

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- Faire présenter les scénarios sous forme de saynètes en suggérant aux élèves d'utiliser soit les marionnettes, soit le jeu de rôle, etc., selon la préférence de chaque équipe.

- Suggérer à chaque groupe de monter des affiches en y inscrivant ce qu'il faut faire ainsi que ce qu'il ne faut pas faire dans la situation en question, et les afficher.

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

- Revoir la lettre du **Prisonnier**, annexe C.52, et poser la question suivante : «Comment le prisonnier devrait-il s'y prendre pour gagner ce privilège de la part de ses parents?»

- Suggérer aux élèves de penser à une situation dans laquelle ils croient qu'ils sont victimes d'une injustice de la part d'une autorité quelconque. Leur demander de soulever les points qui pourraient amener l'autorité à tenir compte de leur requête (voir REMARQUES). On peut utiliser l'annexe C.61, **Ce qui peut faire pencher la balance**.

- Inviter des personnes qui représentent l'autorité à venir parler aux élèves de leurs relations avec les jeunes, de leurs attentes vis-à-vis de ceux-ci, des valeurs qu'ils doivent véhiculer, etc.

REMARQUES

- Ce qui peut faire pencher la balance:

  1. une attitude de respect envers la personne qui représente l'autorité;
  2. une discussion ouverte et franche pour faire valoir son point de vue;
  3. l'écoute du point de vue de l'autre;
  4. la soumission à la décision de l'autorité en question après une bonne analyse des points de vue.

- Le chapitre **Julie et son père**, de l'ouvrage **Comment te vois-tu**? d'Hélène Racicot-Drouin, est un bon complément à cette leçon, car il amène l'enfant à découvrir les moyens de se faire respecter tout en respectant les autres.

- Cette leçon s'intègre bien à la leçon trois de l'objectif 1.2 du présent module, «L'adoption de nouvelles attitudes envers l'autorité».

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :

2.2) de décrire quels types de relations une personne consciente de ses responsabilités peut avoir avec les autres.

LEÇON 4 **Les relations avec les autres**
Les amis

MATÉRIEL REQUIS

— Annexes C.62 à C.65.

DÉMARCHE

- En posant les questions qui suivent, amener les élèves à s'apercevoir que l'amitié est précieuse et qu'il y a certaines responsabilités à prendre pour la cultiver et l'entretenir.

  — As-tu un ami que tu aimes particulièrement?
  — Quel est son nom?
  — Pourquoi te sens-tu bien avec lui?
  — Est-ce qu'il t'arrive de faire quelque chose de spécial pour lui?
  — De quelle façon?
  — Es-tu parfois en désaccord avec lui, au point de ne plus vouloir lui parler?
  — Que fais-tu alors pour rétablir la situation?

- Organiser de petits groupes de discussion (quatre ou cinq personnes) et demander aux élèves d'énoncer leurs opinions sur les questions qui suivent.

  — Quels sont les critères qui te guident lorsque tu choisis un ami?
  — Comment devrait-on agir avec son meilleur ami? Quels comportements adopter?
  — Comment devrait-on régler les conflits entre amis?
  — Quelle peut être la durée d'une amitié?

- Distribuer l'annexe C.62, **L'échelle de l'amitié**. Les élèves répondent aux questions puis conservent la feuille dans leur cahier de notes personnelles.

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- Distribuer des exemplaires de **Mes relations avec mes amis et amies** (annexe C.63) à remplir individuellement.

- Demander aux élèves de se placer en petits groupes pour lire leurs réponses et en discuter, puis pour choisir ensemble le comportement le mieux approprié à chaque situation. Le groupe doit nommer un secrétaire, qui note les réponses.

- Demander aux secrétaires de passer leur exemplaire original à un autre groupe pour comparer les réponses et poursuivre la discussion, ou d'afficher les originaux dans la classe pour permettre aux élèves de lire les listes et de les commenter.

- L'annexe C.64, intitulée **L'amitié**, pourra être utilisée pour traiter de la responsabilité et de l'engagement personnel dans une relation. On pourrait encourager les élèves à partager le fruit de leurs réflexions avec leurs nouveaux amis ou leurs amis de longue date à l'intérieur ou en dehors de la classe.

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

- Les élèves peuvent faire des affiches décrivant ce qu'il faut et ce qu'il ne faut pas faire dans les relations avec des amis.
- Ils peuvent choisir un des cas de l'annexe C.63 et le jouer devant la classe.
- Demander aux élèves de faire quelque chose d'aimable pour un ami, tel que lui envoyer une carte, lui fabriquer un objet, lui dire un mot gentil, etc.
- Leur demander de penser à ce qu'ils pourraient faire pour qu'un élève nouvellement arrivé dans la classe se sente parmi des amis.
- À l'occasion d'une activité de français, les élèves pourraient écrire des poèmes sur l'amitié (voir **Mon beau rêve**, annexe C.65) et se les échanger.

REMARQUES

- Il est important d'encourager les enfants à lire de bons livres ayant pour thème l'amitié. Les élèves aiment bien qu'on leur fasse la lecture en classe. On pourrait choisir un roman traitant de l'amitié dont on lirait un épisode ou un chapitre par jour.
  Voici quelques titres qui peuvent aussi s'appliquer à la leçon suivante :

  — **Une difficile amitié**, de Marilyn SACHS, éditions Flammarion, collection Castor poche, Paris, 1981, 252 pages.
  — **Les deux moitiés de l'amitié**, de Susie MORGENSTERN, éditions Amitié - G.T. Rageot, collection Bibliothèque de l'amitié, Paris, 1983, 149 pages.
  — **L'arbre à voile**, de CHOTOMSKA, éditions Flammarion, Paris, 1980, 124 pages.

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :

2.2) de décrire quels types de relations une personne consciente de ses responsabilités peut avoir avec les autres.

LEÇON 5 **Les relations avec les autres**
Les personnes du sexe opposé

MATÉRIEL REQUIS

— Annexes C.66 et C.67.

DÉMARCHE

- Aborder le sujet en lisant aux élèves ou en faisant lire le texte intitulé **Les quatre vérités** (voir l'annexe C.66), puis poser les questions qui suivent.

  — Dans les six commentaires, que pensent les garçons et les filles les uns des autres?
  — Et vous, les garçons, que pensez-vous des filles?
  — Et les filles, comment voyez-vous les garçons?
  — Les sentiments changent-ils au fur et à mesure que les garçons et les filles passent de l'enfance à l'adolescence?
  — Comment expliques-tu ces changements?
  — Depuis que nous avons abordé le thème de nos relations avec les autres (jeunes enfants, personnes âgées, autorité, amis), quels sont les mêmes principes qui s'appliquent dans nos relations avec les personnes du sexe opposé?

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- Demander aux élèves de se placer en équipes, les garçons avec les garçons, les filles avec les filles, et inviter chaque équipe à rédiger un «mini-manuel» sur les relations avec les personnes du sexe opposé (annexe C.67). Le contenu des deux manuels doit être gardé secret jusqu'à ce que ceux-ci soient terminés.

- Demander aux groupes d'échanger les manuels terminés pour les lire et en discuter entre eux, puis réunir tous les élèves et les amener à faire des commentaires sur le travail et sur ce qu'il leur a appris.

- Dresser avec eux une liste de lignes directrices qui peuvent aider les garçons et les filles à prendre conscience de leurs responsabilités dans les relations avec les personnes du sexe opposé. Les élèves peuvent copier cette liste dans leur cahier.

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

- Stimuler l'interaction entre filles et garçons en leur apprenant des danses folkloriques ou des pas de danse moderne. Il est également possible d'inviter un parent à venir montrer une danse ethnique.
- Simuler une conversation téléphonique entre un garçon et une fille.
- Organiser un débat sur une question telle que : «Crois-tu que des enfants de onze ans soient assez âgés pour avoir un ou une petite amie?»
- Avec les élèves, organiser une fête dans la classe et inviter une autre classe à y participer.
- Les élèves peuvent s'amuser à préparer des saynètes montrant les comportements corrects dans différentes situations qui mettent en présence des filles et des garçons. Leur faire inverser les rôles.

REMARQUES

- À l'occasion de cette dernière leçon concernant le thème abordé, il est important que les élèves se rendent compte de ce que les mêmes principes régissent toute bonne relation. On pourrait profiter de cette leçon pour faire la synthèse et réviser les principes découverts dans les leçons précédentes.
- Cette leçon pourrait s'intégrer à l'objectif 1.2.1 du module trois : **L'adoption de nouvelles attitudes envers le rôle des hommes et des femmes dans la société**.

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :

3.1) de faire ressortir les facteurs dont il faut tenir compte au moment d'une prise de décision.

INTRODUCTION La prise de décision

MATÉRIEL REQUIS

— Annexes C.68, C.69 et C.70.

DÉMARCHE

- En guise d'introduction à la leçon, distribuer des exemplaires de l'annexe C.68. Trouver un titre en demandant aux élèves de répondre aux trois questions proposées.

- Amener les élèves à discuter en posant les quelques questions qui suivent.

1. Peux-tu nommer quelques décisions faciles que tu as eues à prendre?
2. Peux-tu en nommer d'autres, plus difficiles?
3. Qu'est-ce qui fait la différence entre une décision facile et une décision difficile?
4. Quels sont les choix que tu peux faire de ton propre gré?
5. Quels sont les choix que d'autres personnes font pour toi?
6. Qui a ou qu'est-ce qui a la plus grande influence sur les décisions qui sont prises dans la vie?

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- Distribuer les annexes C.69 et C.70, **Les décisions que je prends**, et demander aux élèves de les remplir. La première partie pourrait être faite en équipe. Après que chacun ait complété la deuxième partie individuellement, il serait intéressant d'en discuter ensemble. Les élèves qui le veulent pourraient partager ce qu'ils ont écrit.

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

- Demander aux élèves de monter une affiche les représentant eux-mêmes en train de méditer sur une décision à prendre.

- Inviter les élèves à participer à des jeux de société qui font appel à des prises de décisions (ex. : le «**Risque**», les «**échecs**», le «**Clue**», le «**Monopoli**», «**Questions de scrupules**», ou à en imaginer des nouveaux.

- Des petits groupes peuvent mettre sur pied des saynètes illustrant des situations de la vie de tous les jours, qui exigent des décisions.

- Demander aux élèves de décrire la décision que doit prendre le personnage principal du livre qu'ils lisent actuellement.

- Suggérer aux élèves de prendre note pendant quelques jours des décisions qu'ils ont à prendre. Ils seront probablement étonnés de constater qu'il y en a beaucoup.

REMARQUES

- Il est souhaitable que le processus de prise de décision soit intégré aussi à des situations courantes de la vie, en dehors du temps réservé pour l'enseignement moral et religieux. Cela permettra aux élèves de constater la pertinence de l'enseignement reçu dans la réalité quotidienne.

- Souligner aux élèves que, pendant les leçons qui vont suivre, on considérera chaque étape du processus de prise de décision, dont il faudra donc retenir les éléments clés. Il est faux de penser que dans chaque cas, il faudra tenir compte des cinq facteurs.

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :

3.1) de faire ressortir les facteurs dont il faut tenir compte au moment d'une prise de décision.

LEÇON 1 **La prise de décision**
Établir des priorités

MATÉRIEL REQUIS

— Annexes C.71 et C.72.

DÉMARCHE

- Revoir avec les élèves l'idée que certaines décisions peuvent être prises instantanément, en un clin d'oeil ou en jouant à pile ou face, mais que d'autres demandent de la réflexion. Leur demander de donner un ou deux exemples pour chaque type de décisions.

- Mentionner aux élèves qu'il y a plusieurs étapes à suivre pour prendre une décision sérieusement, et que la première consiste à déterminer ses priorités.

- Leur demander de définir le mot **priorité** et de donner quelques exemples de leurs propres priorités à ce point-ci de leur vie.

- Demander aux élèves d'inscrire dans leur cahier la liste de quelques-unes de leurs priorités, de décrire un choix qu'ils ont déjà eu à faire ou qu'ils devront faire un jour et pour lequel le fait d'établir des priorités facilite la décision.

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- Pour aider les élèves à reconnaître qu'il est plus facile de prendre une décision fondée sur des valeurs ou des priorités, leur faire lire ou leur lire **Un simple conseil a changé ma vie**, de l'annexe C.71. Puis, susciter la discussion en se servant des questions suggérées.

- À l'aide de l'annexe C.72, **Les valeurs dans la vie**, faire prendre conscience aux élèves des valeurs ou des priorités qui déterminent leurs choix.

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

- Les élèves peuvent étudier les valeurs des personnages du livre emprunté à la bibliothèque qu'ils lisent actuellement et imaginer les conséquences de ces valeurs sur le dénouement de l'histoire.

- Leur demander de chercher dans des revues une image qui représente une valeur à laquelle ils tiennent. Ils peuvent coller cette image sur un papier plié en deux comme une carte et inscrire un message approprié à l'intérieur.

- Deux élèves peuvent simuler une discussion entre deux individus qui sont incapables de prendre une décision en raison d'un conflit de valeurs. La classe peut ensuite chercher des solutions et en illustrer quelques-unes sous forme de jeux de rôles.

REMARQUES

- Une liste de priorités peut comprendre des facteurs tels que :

  — je dois obéir à la loi;
  — je dois parler avec mes parents avant de prendre une décision importante;
  — ma santé est très importante;
  — je dois terminer mes études;
  — je ne dois pas infliger de la peine ou des souffrances aux autres;
  — je dois faire ce qui me convient le mieux, dans la mesure où personne n'en souffre;
  — je dois oublier mes propres désirs quand ils sont en conflit avec ceux de ma famille;
  — je dois prendre soin de ma petite soeur (ou de mon petit frère) jusqu'à ce que ma mère revienne de son travail;
  — je dois faire preuve de respect envers les personnes âgées; etc.

- Définitions

  VALEURS : mérite, importance, principe, norme.

  PRIORITÉS : ce qu'on considère d'abord, ce qui mérite une attention particulière.

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :

3.1) de faire ressortir les facteurs dont il faut tenir compte au moment d'une prise de décision.

LEÇON 2 **La prise de décision**
Étudier les solutions de rechange

MATÉRIEL REQUIS

— Annexes C.73 et C.74.

DÉMARCHE

- Proposer aux élèves la situation qui suit.

  Éric se rend à l'école. Chemin faisant, il trouve un portefeuille contenant un gros montant d'argent. Qu'est-ce qu'Éric peut faire?

  — Faire dresser la liste des choix possibles et l'écrire au tableau.
  — Déterminer avec les élèves les avantages et les inconvénients de chaque choix.
  — Amener les élèves à donner leur avis sur le meilleur choix parmi ceux qui sont inscrits au tableau et à dire pourquoi ils ont éliminé les autres. Les réponses peuvent varier.

- Préciser le fait qu'avant de prendre des décisions, il faut d'abord étudier des solutions de rechange en déterminant les choix possibles.

- Poser la question qui suit: «Comment savoir quel est le bon choix?» Souligner le fait que certains choix seront éliminés parce qu'ils ne sont pas réalistes ou qu'ils ne correspondent pas à des valeurs ou à des priorités sous-jacentes.

- Recommencer l'exercice avec d'autres exemples, jusqu'à ce que les élèves puissent facilement établir une liste de choix, éliminer ceux qui ne conviennent pas et justifier leur décision finale. Les élèves peuvent proposer des exemples.

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- Pour vérifier si les élèves ont bien compris, on pourrait leur demander de remplir l'annexe C.73 : **Trouver des solutions**.

- Demander aux élèves de remplir l'annexe C.74, **Je fais un choix**, à partir de laquelle il pourrait y avoir discussion sur l'établissement d'une alternative et de la meilleure décision à prendre (voir activités de prolongement).

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

- Faire illustrer sous forme de bandes dessinées les différents choix qui s'offrent au moment de prendre une décision.
- Faire jouer ou simuler différents choix possibles dans des situations qui font appel à une prise de décision.
- Faire interviewer par les élèves des élèves de la classe ou d'une autre classe, pour savoir quelles sont leurs valeurs ou priorités.
- Une activité du genre «ligue d'improvisation» conviendrait bien au thème. Les élèves pourraient noter diverses situations que des équipes devraient résoudre (voir les quelques exemples dans REMARQUES). Les élèves n'ont pas beaucoup de temps pour se préparer et c'est un bon moyen de vérifier s'ils peuvent prendre une décision assez rapidement.
- Quant aux élèves qui sont déjà initiés à l'informatique, on pourrait leur demander de bâtir un organigramme sur le modèle de l'annexe C.74. Le logo, par exemple, peut servir à cette fin.

REMARQUES

- Voici quelques exemples de situations pour lesquelles se présentent plusieurs solutions.

  — Ta tante t'envoie 30,00 $ pour ton anniversaire. Qu'est-ce que tu fais?
  — Tes amis viennent en visite chez toi pendant l'absence de tes parents. L'un d'eux casse par accident le bibelot préféré de ta mère. Quels choix se présentent à toi?
  — Qu'est-ce que tu vas faire pendant tes vacances cet été?

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :

3.1) de faire ressortir les facteurs dont il faut tenir compte au moment d'une prise de une décision.

LEÇON 3 **La prise de décision**
Comprendre les conséquences

MATÉRIEL REQUIS

— Annexes C.75 et C.76.

DÉMARCHE

- Amener les élèves à discuter du fait que chaque choix comporte des conséquences, directes ou indirectes, en proposant la situation qui suit.

  L'autobus de Julie arrive habituellement dix minutes après la fin de l'école. Julie a décidé qu'elle prendrait le plus de temps possible pour jouer, en jetant un coup d'oeil de temps à autre pour voir si son autobus n'était pas arrivé. Comme il y a beaucoup d'autobus, Julie n'a pas vu que le sien s'est présenté dans la cour. Quelle est la conséquence directe de son choix? Quelles en sont les conséquences indirectes?

- Inviter les élèves à dire pourquoi le fait de comprendre les conséquences de nos actions nous permet de prendre des décisions intelligemment.

- Demander aux élèves de nommer les décisions énumérées à la leçon précédente et inscrire chacune des solutions qui avaient été proposées, une à côté de l'autre, en haut du tableau.

- Sous chaque solution, écrire les conséquences en obtenant le plus de suggestions possible de la part des élèves. Il ne faut pas oublier les conséquences que ces décisions font subir à d'autres personnes.

- Demander aux élèves de discuter dans quelle mesure ces conséquences sont réalistes et correspondent aux priorités. Éliminer du tableau les choix qui ne conviennent pas.

- Amener la classe à décider quelle action, parmi celles qui restent, convient le mieux.

- Recommencer l'exercice avec un autre exemple.

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- On pourrait évaluer la compréhension de l'élève en utilisant les annexes C.75 et C.76, **Comprendre les conséquences**, ou se servir de ces textes pour poursuivre la discussion.

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

- Inviter les élèves à interpréter les conséquences de chacun des choix qui se présentent dans une situation qui appelle une prise de décision et demander ensuite à la classe de faire un choix final parmi ces actions.

- Leur demander d'écrire une histoire à caractère humoristique sur un personnage qui semble toujours prendre la «mauvaise» décision et qui doit inévitablement en subir les conséquences.

- Faire chercher par les élèves, à l'occasion d'une semaine de lecture par exemple, des romans qui traitent de cette réalité dans la vie des jeunes.

REMARQUES

- Plusieurs titres de la littérature enfantine traitent des choix auxquels l'enfant doit faire face. On pourrait discuter de ces choix et de leurs conséquences avec les élèves, à partir des livres qu'ils ont lus.

- Diaporama suggéré: **Sagesse d'âne**, Audiovie, 9 minutes
  Audiovie
  455, rue Saint-Antoine Ouest
  bureau 602, Montréal (Québec)
  H2Z 1J1
  Tél.: (514) 878-3035
  Coût de location : 15,00 $ par jour.

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :

3.1) de faire ressortir les facteurs dont il faut tenir compte au moment d'une prise de décision.

LEÇON 4 **La prise de décision**
Admettre ses responsabilités

MATÉRIEL REQUIS

— Annexe C.77.

DÉMARCHE

- Revoir avec les élèves les étapes entourant une prise de décision et leur poser la question suivante:

  — «Que fais-tu lorsque ta décision est prise?»

- Souligner le fait qu'une fois que l'on a mis sa décision en action, on doit assumer les responsabilités qui en découlent et en accepter les conséquences. Inviter les élèves à expliquer ce que cela signifie.

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- Diviser la classe en petits groupes de discussion et distribuer à chacun d'eux une feuille de travail, **Admettre sa responsabilité** (annexe C.77), qui sert de guide de discussion. Le secrétaire du groupe peut noter le consensus obtenu.

  Réunir ensuite la classe pour étudier les résultats et arriver à un consensus général sous le thème : **Accepter les responsabilités de ses décisions**. Les élèves pourraient écrire, dans leur cahier ou journal, leur propre version des résultats de la discussion.

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

- Les élèves peuvent écrire des histoires fondées sur des expériences personnelles, au cours desquelles ils ont soit accepté soit refusé d'assumer leurs responsabilités après avoir pris une décision.
- Faire simuler par des jeux de rôles des situations dans lesquelles les élèves apprennent à offrir poliment des excuses ou à en accepter gracieusement.
- Revoir l'histoire du jugement de Salomon du module 1, en tenant compte de la section sur la prise de décision.

REMARQUES

- Cette leçon s'intègre bien à la leçon 1.3.1 du module 1 où l'on peut voir les conséquences du choix de Salomon dans sa vie et dans celle des autres.
- Tout au long du thème, il est important de laisser savoir à l'enfant qu'il a droit à l'erreur. Celle-ci fait partie du processus. La prise de décision comporte toujours un risque, celui de se tromper. On peut apprendre beaucoup à partir de ses erreurs.

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

L'élève sera en mesure :

3.1) de faire ressortir les facteurs dont il faut tenir compte au moment d'une prise de décision.

LEÇON 5 **La prise de décision**
Révision

MATÉRIEL REQUIS

— Annexes C.78 et C.79.

DÉMARCHE

- Revoir les différents facteurs étudiés dans la présente section, qui entrent en ligne de compte dans la prise de décision en traçant un escalier au tableau et en demandant aux élèves de dire à quoi correspond chaque marche.

5. Choisir les meilleures solutions.
4. Réfléchir aux conséquences.
3. Étudier les solutions de rechange.
2. Établir les priorités.
1. Exposer clairement la situation.

Note : ceci est un modèle. En effet, toutes les décisions ne comportent pas nécessairement ces cinq étapes. Quand la décision se fait très rapidement, on peut sauter certaines ou la totalité des étapes, parce que le processus est devenu automatique. Il s'agit de retenir les éléments clés.

ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

- Distribuer des exemplaires de l'annexe C.78, **Prise de décisions : Grille de clarification**, et demander aux élèves de se placer en petits groupes pour remplir la grille et parvenir ainsi à une décision de façon efficace. Ils peuvent se servir des situations déjà vues au cours d'autres leçons ou en essayer une nouvelle (voir la section REMARQUES).

- Inviter les élèves à penser à une décision qu'ils devront prendre dans leur vie et à remplir la grille pour tenter de choisir la meilleure solution.
  Note : il faudra au préalable avoir fait beaucoup de copies de l'annexe C.78.

ACTIVITÉS DE PROLONGEMENT

- En vertu du programme de français, faire jouer la pièce intitulée **Le choix de Stéphanie**, soit sous forme de théâtre de marionnettes ou de pièce de théâtre (voir annexe C.79). S'ils ne l'ont pas fait dans les leçons précédentes, les élèves pourraient jouer et écrire de petites pièces théâtrales ayant pour thème la prise de décision, ou encore écrire une suite à l'histoire de Stéphanie (scène II, scène III, etc.).

REMARQUES

- Situations appelant une prise de décision

  — Tu achètes un chandail en solde et en arrivant à la maison, tu te rends compte qu'il est trop grand pour toi. Que fais-tu?
  — Tu es invité à une fête et tu dois acheter un présent. Que devrais-tu acheter? Combien d'argent devrais-tu dépenser?
  — Tu as un dollar pour acheter une collation pendant la récréation. Qu'achètes-tu?
  — Il te faut prendre une décision sérieuse et tu as besoin des conseils d'un adulte. Qui consulteras-tu?
  — Tu vois un élève de sixième année frapper un jeune enfant. Que fais-tu?

- Suggestion : **Fais-toi une idée** de Joy Berry.
  Il y a plusieurs exemples de décisions à prendre. Les enfants sont directement placés dans un dilemme à partir de la question : «Qu'aurais-tu fait à sa place?»

CHAPITRE SIX

ÉVALUATION EN ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX

ÉVALUATION

«Étant donné la place qu'occupe l'évaluation dans l'avenir des élèves, n'est-il pas important que le jugement soit pris le plus près possible d'eux et qu'il tienne davantage compte de l'état réel de leurs apprentissages?»

Évaluation des apprentissages: «Ça compte-tu?»,
Conseil supérieur de l'éducation, 1982.

L'éducation est le processus par lequel les enseignants s'efforcent d'aider les élèves à répondre à une évolution jugée souhaitable pour leur devenir humain. Cette acquisition s'attarde non seulement à l'apprentissage de connaissances, mais aussi au développement des facultés intellectuelles et autres aptitudes, à la formation des mentalités, à la compréhension et à l'étude des sentiments ainsi qu'à l'intégration de valeurs. L'évolution recherchée et tous les changements qu'elle suppose représentent les objectifs de l'enseignement. Quand les enseignants évaluent le cheminement de leurs élèves, ils vérifient si les changements escomptés se sont bien accomplis ou si certains objectifs ont bien été atteints.

La présente section du guide propose un processus d'évaluation à appliquer au Programme d'enseignement moral et religieux. Tout en fournissant la raison fondamentale de l'évaluation, elle montre sur quels principes s'appuyer pour se former une opinion dans les domaines cognitif et affectif. Elle passe aussi en revue les instruments de mesure et propose quelques méthodes pour évaluer et noter les progrès des élèves.

INTRODUCTION

Politique générale

La présente section du guide a pour objectif d'exposer globalement le rôle des enseignants dans l'évaluation de l'enseignement moral et religieux. On y trouvera des déclarations de principe, une vue d'ensemble de la nature et du processus d'évaluation et quelques conseils pratiques.

«L'évaluation pédagogique a pour buts fondamentaux d'améliorer les décisions prises à l'égard de l'apprentissage et de l'évolution générale des élèves; d'informer les parents des progrès de leurs enfants; de montrer aux élèves où ils en sont; enfin, de fournir assez de données pour qu'on puisse juger de la qualité du système pédagogique(1).»

Dans sa politique générale d'évaluation, le ministère de l'Éducation déclare que «l'évaluation s'effectue avant tout en classe et que la responsabilité en incombe au professeur(2).» Pour tenir compte des priorités et des orientations locales, les commissions scolaires établissent leur propre politique d'évaluation pédagogique dans le cadre des lignes directrices fixées par le Ministère. Elles doivent assurer la réalisation de leur politique dans leurs écoles en offrant le soutien, la formation et les ressources dont les éducateurs peuvent avoir besoin.

Les écoles peuvent adapter les politiques du ministère de l'Éducation et de la commission scolaire en fonction des besoins et priorités qui leur sont propres.

Les commissions scolaires, quant à elles, informent le public qu'elles desservent. Elles aident aussi le Ministère à vérifier la qualité de l'enseignement en procédant à des évaluations de fin de cycle et en sanctionnant les études secondaires(3).

---

1) Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, **Politique générale d'évaluation pédagogique**, 1981, page 6.

2) Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, **L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action**, page 94.

3) Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, **Politique générale d'évaluation pédagogique**, pages 9-12.

Politique relative à l'enseignement moral et religieux

Comme le programme d'enseignement moral et religieux fait intervenir des valeurs et des questions propres à chaque individu, l'évaluation pose certains problèmes particuliers qui ne se rencontrent pas forcément dans les autres matières, mais elle peut toujours s'effectuer, qu'elle soit formelle ou informelle.

En ce qui concerne plus particulièrement l'enseignement moral et religieux, il faut distinguer deux champs d'évaluation : celui qui s'intéresse aux connaissances acquises, à la compréhension des concepts fondamentaux proposés dans les leçons et à l'atteinte des objectifs proposés dans le programme. C'est le type d'évaluation qui apparaîtra au bulletin.

L'évaluation s'attardera ensuite à observer et à juger l'évolution personnelle de l'élève. Elle cherchera à savoir si l'élève s'engage, participe, fournit des efforts. Dans la mesure où l'élève cherche à progresser vers un mieux-être et un mieux-vivre individuels et collectifs, cette forme d'évaluation lui sera favorable. La distinction de ces deux aspects de l'évaluation est nécessaire pour assurer en tout temps un climat de franchise et une liberté d'expression. L'élève n'agira pas pour être bien noté mais pour vivre un mieux-être.

I. Le processus d'évaluation

On peut décrire la situation d'apprentissage et ses résultats grâce à des données recueillies de diverses façons. Ce phénomène fait partie du processus de **mesure**. Il existe différents moyens de recueillir des données à cette fin. Ainsi, on peut définir le test comme un instrument de mesure grâce auquel l'individu offre des échantillons de son comportement en répondant à des questions, en résolvant des problèmes ou en exécutant certains actes. **Les inventaires, les questionnaires, les observations des enseignants et des condisciples, les échantillons de travaux, les listes de contrôle et les échelles d'attitudes** sont aussi des instruments de mesure. On peut mesurer les résultats des élèves **quantitativement** ou **qualitativement**, selon la nature du comportement à évaluer et l'instrument à utiliser.

Définitions

Le Conseil supérieur de l'éducation, dans un document intitulé **L'Évaluation des apprentissages: «Ça compte-tu?[1]»**, donne les définitions suivantes des différents types d'évaluation. Toujours selon le Conseil, ce sont les définitions les plus répandues.

1. «L'évaluation formative est le jugement porté sur la performance ou le fonctionnement d'un élève en cours d'apprentissage; elle informe l'enseignant et l'élève sur le degré d'atteinte des objectifs d'un programme et sur la démarche d'apprentissage. Elle est orientée vers une aide pédagogique permettant à l'élève de progresser. Les décisions qui en découlent (activités de récupération, aide personnalisée, etc.) aident le pédagogue et l'élève à préciser et à améliorer leurs stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Les résultats proviennent le plus souvent de l'évaluation sommative, laquelle devrait intervenir à la fin d'une série de tâches d'apprentissage. L'évaluation sommative sert à informer l'élève et l'enseignant sur la maîtrise d'un ensemble d'objectifs. La décision qui en résulte peut être d'ordre pédagogique (des mesures de récupération, par exemple) ou d'ordre administratif (des notes qui apparaissent sur le bulletin scolaire et qui font que certains élèves «passent» ou ne «passent pas»).

2. «L'interprétation critériée se fait en confrontant le résultat d'un élève au degré attendu de maîtrise d'un ou de plusieurs objectifs, indépendamment des résultats des autres élèves. Elle est utilisée tant en évaluation formative qu'en évaluation sommative[2].»

   «L'interprétation normative se fait en situant le résultat d'un élève en regard des autres élèves par rapport aux mêmes objectifs. On l'emploie surtout en évaluation sommative[3].»

Pourquoi une évaluation?

Pour mieux diriger les tâches, l'enseignant doit pouvoir préciser la raison d'être de chaque évaluation. Il peut notamment invoquer les motifs suivants :

1) déterminer les mesures à prendre pour rendre l'apprentissage plus efficace;

2) apprendre aux élèves à mieux se juger eux-mêmes;

3) combler les besoins des élèves;

4) motiver les élèves;

5) informer les parents des résultats de leurs enfants.

---

1. **L'évaluation des apprentissages : «Ça compte-tu?»**, Avis au ministre de l'Éducation, Conseil supérieur de l'éducation, Québec, 1982.

2. **Politique générale d'évaluation pédagogique**, p. 8.

3. **Ibid**, p.8.

Objet de l'évaluation

En fin de compte, ce que nous évaluons, c'est l'objectif même de l'éducation en général dans laquelle l'enseignement moral et religieux joue son rôle. De manière plus significative, c'est la faculté d'acquérir une échelle de valeurs personnelles et sociales saines dont dépendront les comportements futurs. Il est difficile d'évaluer directement des objectifs mais non impossible, cependant, quand on les décompose en leurs éléments essentiels. Le programme d'enseignement moral et religieux est donc constitué d'objectifs intermédiaires et terminaux grâce auxquels on peut évaluer les élèves en observant leur comportement et leurs acquisitions.

Les objectifs terminaux sont formulés de manière à mettre l'accent sur les aspects affectifs de l'enseignement moral et religieux. Les objectifs intermédiaires sont établis en fonction d'activités cognitives propres à favoriser la réalisation des premières. L'enseignement peut décomposer ces objectifs intermédiaires en sous-objectifs.

C'est sur les progrès des élèves et sur la réalisation plus ou moins grande des objectifs intermédiaires et terminaux que l'on se base pour évaluer les élèves. Il s'agit là d'un processus continu, quotidien, que viennent ponctuer périodiquement, au moment opportun, des évaluations cumulatives.

Certaines compétences doivent toutefois faire l'objet, elles aussi, d'une évaluation. Les voici :

1) **Aptitudes au travail et à l'étude** — Les élèves peuvent apprendre, entre autres choses, à développer de bonnes habitudes de travail et à utiliser efficacement les ressources mises à leur disposition.

2) **Aptitudes à la communication** (écrire, parler, écouter) — La démarche adoptée variera en fonction des points forts et des intérêts de l'enseignant comme de ses élèves. Toutefois, en enseignement moral et religieux, l'échange de vues et de sentiments a toutes les chances d'avoir une importance plus considérable encore que dans la plupart des autres matières. Une bonne partie du temps sera donc consacrée à l'acquisition des aptitudes à la communication, acquisition qu'on peut aussi évaluer.

3) **Aptitudes à la vie en société** — Analogues aux compétences susmentionnées, elles ont cependant plus précisément trait à la faculté de participer positivement aux activités de groupe.

4) **Aptitudes personnelles** — L'aptitude des élèves à délimiter précisément leurs propres valeurs et à comprendre les motifs de leurs actes et leurs comportements joue un grand rôle dans l'enseignement moral et religieux.

Principes de l'évaluation

1) L'évaluation montre, à l'enseignant comme à l'élève, où se situent les besoins en matière d'apprentissage. Il s'agit de comparer les mesures prises (vocabulaire, concepts, compétences, attitudes, habitudes de travail) aux normes ou aux critères, pour juger des apprentissages réalisés, des difficultés repérées et des méthodes d'enseignement employées.

2) L'évaluation est basée sur les résultats prévus, non seulement en fonction des objectifs mentionnés dans le programme, mais aussi de ceux que la classe s'est fixés par rapport au programme. Les éducateurs d'enseignement moral et religieux pourront susciter un apprentissage très précieux et très valable en se montrant sensibles aux besoins et aux intérêts manifestés par les élèves en classe.

3) Les attentes de l'enseignant et les normes d'évaluation doivent être réalistes. Elles devront porter sur les capacités et le rendement possible de jeunes et non d'adultes.

4) L'évaluation peut porter sur des exigences imposées aux élèves, telles que la propreté et l'ordre.

5) L'évaluation doit reposer sur la mesure des domaines tant cognitif qu'affectif.

6) L'auto-évaluation et la coévaluation seront favorisées.

7) Il serait bon de multiplier le choix des instruments de mesure dans le but d'obtenir des résultats plus réels, plus authentiques.

Instruments de mesure

Pour recueillir les données qui serviront à l'évaluation, la gamme des instruments est très variée. L'enseignant les choisira en grande partie d'après l'objet même de l'évaluation et les conditions dans lesquelles l'apprentissage s'est fait. On peut citer : les problèmes, les listes de contrôle, les tests de maîtrise, les rapports périodiques, les exposés oraux, les présentations de groupe, les comptes rendus de travaux, les productions écrites, les tests imaginés par l'enseignant, les échelles d'attitudes et de notation, les questionnaires, les

enquêtes, les entrevues, les observations manuscrites.

Cette liste n'est pas exhaustive. L'enseignant attentif peut imaginer des méthodes d'évaluation intéressantes, originales, exactes et particulièrement bien adaptées à la situation.

Information des parents

Conformément aux exigences du Ministère, les parents sont tenus au courant des progrès de leurs enfants à la fin de chaque période d'évaluation. Les contraintes de cette formule ne doivent cependant pas empêcher l'enseignant d'exploiter la diversité des moyens d'évaluation dont nous parlions plus haut. Il pourra sans doute trouver des équivalences entre le système qu'il emploie en classe et les notes sous forme de lettre ou de nombre. Les limites imposées par la formule des bulletins ne doivent pas non plus l'empêcher de mieux informer les parents. Une entrevue, des échantillons de travaux, des rapports périodiques ou des observations manuscrites peuvent compléter le bulletin.

II. Lignes directrices

Préparation

Avant de songer à évaluer ses élèves, l'enseignant doit savoir exactement quelles sont les ressources, les stratégies et les activités d'apprentissage à sa disposition et avoir une idée précise des résultats attendus (objectifs). Il pourra puiser dans le guide des idées de démarches pédagogiques qui correspondent aux objectifs fixés par le ministère de l'Éducation. L'école ou la commission scolaire ou les deux y ajoutent des objectifs dont l'évaluation devra tenir compte.

Évaluation des aspects cognitif et affectif

Dans la taxinomie des objectifs de l'éducation (Bloom), les processus de la pensée se répartissent en trois domaines : psychomoteur, cognitif et affectif. Nous nous attachons essentiellement ici aux deux derniers. Le domaine cognitif comporte les catégories suivantes, présentées dans un ordre hiérarchique :

1. connaissance (souvenir de la matière apprise);
2. compréhension (aptitude à saisir le sens de la matière);
3. mise en pratique (aptitude à appliquer les notions apprises à des situations nouvelles et concrètes);
4. analyse (aptitude à décomposer la matière en ses éléments pour en comprendre la structure);
5. synthèse (aptitude à assembler des éléments pour en former un nouveau tout);
6. évaluation (aptitude à voir si la matière et l'objectif visé demeurent cohérents).

Si le domaine cognitif se caractérise, comme on le voit, par la connaissance et la mise en pratique, le domaine affectif, lui, fait intervenir les attitudes et les valeurs. La liste d'exemples qui suit est tirée de l'ouvrage : **Measuring Educational Outcomes: Fundamentals of Testing**, de Bruce W. Tuckman. L'auteur y définit une hiérarchie des processus, analogue à celle du domaine cognitif.

1.0 ÊTRE RÉCEPTIF

1.1 **Avoir conscience** : décrire l'épisode de la vie de Jésus au jardin de Gethsémané.

1.2 **Être disposé à recevoir** : se porter volontaire pour raconter l'histoire du procès de Jésus.

1.3 **Faire preuve d'attention maîtrisée ou sélective** : répondre aux questions posées par l'enseignant touchant certains aspects de la vie de Jésus, particulièrement dans les derniers moments de sa vie.

2.0 RÉAGIR

2.1 **Consentir à réagir** : présenter un dessin des trois amis de Daniel dans la fournaise.

2.2 **Être disposé à réagir** : simuler l'épisode où les amis de Daniel décident de ne pas se soumettre à l'ordre du roi.

2.3 **Tirer satisfaction de la réaction** : exprimer la joie éprouvée à étudier un aspect particulier de la vie tel que la sagesse, le véritable amour, la liberté, etc.

3.0 CONCEVOIR DES VALEURS

3.1 **Accepter les valeurs** : admettre que les enfants de toute culture ont des besoins fondamentaux semblables.

3.2 **Préférer une valeur** : manifester le désir d'étudier les peuples de cultures différentes pour les comprendre.

3.3 **S'engager** : dans une «lettre» à une personne âgée ou à un ami, parler des besoins communs aux deux correspondants.

4.0 ORGANISER

4.1 **Conceptualiser une valeur** : reconnaître les besoins fondamentaux que tout être humain doit pouvoir satisfaire.

4.2 **Mettre sur pied un système de valeurs** : dire par quels moyens satisfaire ses propres besoins fondamentaux et aider les autres à satisfaire les leurs.

5.0 CARACTÉRISER PAR UNE VALEUR OU UNE ÉCHELLE DE VALEURS

5.1 **Généraliser** : se montrer tolérant envers les être humains quand ils essaient de satisfaire leurs besoins.

5.2 **Caractériser** : se montrer tolérant dans le cadre d'une philosophie de l'action.

Les taxinomies de l'apprentissage peuvent être utiles aux éducateurs d'enseignement moral et religieux de plusieurs façons.

1) Elles admettent que, pour accomplir avec succès les tâches qui lui sont confiées, l'élève doit faire appel à des processus de pensée de divers niveaux de complexité. Ainsi, grâce à elles, l'enseignant peut analyser plus facilement l'aptitude ou l'inaptitude de ses élèves à accomplir telle ou telle tâche.

2) Lorsqu'il met au point son plan d'évaluation, l'enseignant peut examiner les éventuels éléments à mesurer à la lumière des catégories taxinomiques. Par exemple : que demande-t-il réellement aux élèves de faire dans le test? Cette épreuve convient-elle pour évaluer a) les aptitudes des élèves b) la nature de l'apprentissage réalisé précédemment?

Limites et liens

La taxinomie a aussi ses limites. Ceux qui visent l'atteinte des objectifs pédagogiques estimeront peut-être que les catégories sont plus agencées en spirale que hiérarchiquement. La séparation des domaines présente aussi quelque chose d'artificiel et de simpliste. Ainsi, pour réaliser un objectif cognitif, par exemple celui de raconter trois paraboles étudiées en classe, il faut tout d'abord être disposé à recevoir et être prêt à reconnaître que ces paraboles ont valeur d'exemples. S'il est utile de distinguer le domaine affectif du domaine cognitif à **certaines** fins conceptuelles et pratiques, les deux sont en réalité inséparables et intimement liés.

Dans le Programme d'enseignement moral et religieux, autorisé par la Direction de l'enseignement protestant, l'enseignant constatera la présence de deux niveaux d'objectifs. Ceux que l'on nomme **intermédiaires** sont généralement énoncés en fonction des connaissances; ils sont immédiats et concrets. Pour les atteindre, il faut l'intervention des processus affectif et cognitif. Étant acquis, ils permettront la réalisation des objectifs **terminaux**, énoncés pour leur part en termes affectifs. Ces objectifs sont moins concrets, et leur réalisation dépend, elle aussi, de facteurs autres que ceux de l'objectif intermédiaire. Si l'enseignant ne doit évidemment pas perdre de vue les objectifs terminaux; il faut avant tout qu'il réponde aux exigences du programme, autrement dit qu'il atteigne des objectifs intermédiaires.

III. Suggestions

Évaluation des productions écrites, des discussions, du comportement

Quand il évaluera les progrès de ses élèves, l'enseignant devra choisir entre de nombreux instruments pour recueillir des données. S'il leur demande une production écrite, il tirera peut-être profit d'une grille de correction qui lui donnera des critères de jugement. Les listes de contrôle facilitent l'évaluation des réunions, des enregistrements, des entrevues ou des travaux en équipe. Pour bon nombre de travaux, les échelles de notation peuvent servir de listes de contrôle ou d'évaluation du comportement et des habitudes de travail des élèves. Enfin, les tableaux de participation peuvent être utiles pour juger les discussions générales.

Exemples pratiques

A) **Grille de correction et d'évaluation des productions écrites** : Une des méthodes les plus couramment employées dans l'enseignement moral et religieux est celle de la rédaction d'un texte sur un sujet donné. En l'occurrence, il faut savoir d'avance comment on évaluera les travaux écrits. En précisant ses critères de jugement, l'enseignant s'assurera une certaine objectivité de la correction et fera mieux comprendre aux élèves ce qu'il attend d'eux.

L'enseignant pourrait très bien employer des critères différents ou en ajouter d'autres. Rien ne l'empêche non plus, s'il en informe les élèves au préalable, d'attribuer un certain nombre de points aux différents critères. Avec un tel guide, ou un autre, même un peu plus complexe, il peut interpréter les réponses en fonction du critère général de l'objectif ou de critères plus précis. Considérant cette évaluation fondée sur des critères comme formative, il pourra décider ensuite :

- de passer à l'objectif suivant;
- de revoir la matière en adaptant mieux sa méthode aux élèves;
- de travailler certains aspects de l'expression écrite avec la classe.

B) **Liste de contrôle** : On peut employer les listes de contrôle pour analyser plus en détail les travaux écrits. Ici, nous proposons cette technique pour évaluer la participation des élèves aux discussions organisées en classe. Un bon nombre des activités suggérées dans le présent guide font intervenir la discussion. Si on ne les enregistre pas au magnétophone ou au magnétoscope, il faut les mesurer et les évaluer sur-le-champ. Cela est plus facile avec une liste de contrôle.

Pour l'évaluation des discussions générales, les critères de la liste de contrôle doivent être limités. Après avoir terminé l'évaluation selon les critères, l'enseignant verra si l'objectif a été atteint sur le plan pédagogique et il pourra :

- s'informer des raisons pour lesquelles les élèves n'ont pas participé en plus grand nombre;
- travailler avec des groupes plus restreints;
- avoir une entrevue en tête à tête avec «X» qui n'éprouve aucun intérêt à partager ses opinions avec les autres.

Pour établir le pourcentage de participation, on peut multiplier le nombre de critères par le nombre de points accordés. Classer les élèves à partir de leur rendement donne une note normative.

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE 3.2 : L'élève sera en mesure d'expliquer pourquoi Pierre a renié Jésus.

DÉMARCHE : Vous êtes Pierre, l'un des disciples de Jésus, et vous vous retrouvez dans la cour du souverain sacrificateur au moment où commence le procès de Jésus. Vous rencontrez trois personnes qui, d'un oeil réprobateur, affirment qu'elles vous ont vu avec Jésus.
Écrivez ce que vous pourriez leur répondre à ce sujet.

GRILLE DE CORRECTION : Description des critères

But : l'élève a-t-il montré qu'il comprenait les raisons pour lesquelles Pierre a renié Jésus?

A. CONTENU

1. L'élève a-t-il bien compris ce qu'on lui demandait?
2. L'élève a-t-il montré sa connaissance du texte biblique?
3. L'élève a-t-il fait la relation entre le bien-fondé de ses sentiments et ceux des personnages de la Bible?
4. L'élève a-t-il pu adapter le thème biblique à une nouvelle situation?

B. STYLE

1. Le texte de l'élève est-il cohérent? Convaincant?
2. La structure des phrases et des paragraphes est-elle conforme aux règles de la syntaxe française?
3. L'orthographe et la grammaire sont-elles conformes aux règles du français écrit?

LISTE DE CONTRÔLE

FICHE SCOLAIRE

NOM DE L'ÉLÈVE _____

CLASSE _____

A. ATTITUDES ET RÉACTIONS DE L'ÉLÈVE VIS-À-VIS DE LUI-MÊME :

L'élève est	1re étape	2e étape	3e étape	4e étape	5e étape	COMMENTAIRES
— heureux						
— sûr de lui						
— capable d'assumer ses succès						
— capable d'assumer ses échecs						
— capable d'assumer ses responsabilités						
— capable de prendre soin de ce qui lui appartient						

B. ATTITUDES ET RÉACTIONS VIS-À-VIS DES AUTRES ÉLÈVES :

L'élève est

— poli							
— disposé à partager							
— respectueux des autres							
— respectueux du bien d'autrui							
— confiant							
— affectueux							
— coopératif							
— empathique							
— capable d'exprimer ses émotions							

C.
ATTITUDES ET COMPORTEMENTS VIS-À-VIS DES ADULTES :

L'élève est	1re étape	2e étape	3e étape	4e étape	5e étape	
— poli						
— respectueux des autres						
— respectueux du bien d'autrui						
— confiant						
— affectueux						
— coopératif						
— empathique						
— obéissant						
— capable d'exprimer ses émotions						

II — PARTICIPATION :

Individuelle :

— écoute attentivement						
— répond de façon appropriée						
— répond avec empressement						

Du groupe :

— écoute attentivement						
— laisse chacun parler à tour de rôle						
— respecte les règles						

CLÉ : OUI = ✓
NON = X

C) **Échelles de notation :** Les enseignants doivent, entre autres choses, évaluer le comportement des élèves en classe. Ils peuvent, pour consigner leurs observations sur ce comportement, comme pour les habitudes de travail, recourir à des échelles de notation. Pour construire une échelle de notation dans ce domaine, il faut circonscrire les comportements à évaluer, les décrire et enfin concevoir l'échelle.

Voici, à titre d'exemple, une liste de comportements souhaités.

L'élève doit :
1) terminer son travail;
2) collaborer avec l'enseignant;
3) collaborer en harmonie avec ses camarades de classe;
4) manifester de l'intérêt pour l'apprentissage;
5) utiliser les ressources de l'école et de la classe;
6) se montrer propre et ordonné.

Chacun des comportements énumérés peut être précisé en subdivisant les critères.

1) Terminer son travail :

- il remet à temps les travaux faits en classe;
- il remet à la date fixée les travaux faits à la maison;
- ses résultats en classe prouvent qu'il a étudié ses leçons;
- il termine ce qu'il a commencé, dans les formes demandées.

2) Collaborer avec l'enseignant :

- il écoute les exposés;
- il demande des explications;
- il observe les consignes;
- il répond avec politesse et affabilité.

3) Travailler en harmonie avec ses camarades de classe :

- il apporte une contribution valable aux activités de groupe, grand ou petit;
- il fait montre d'une bonne capacité d'écoute;
- dans les activités de groupe, il se concentre sur la tâche à effectuer;
- il assume sa part de travail au sein des groupes;
- il accepte les opinions et les valeurs de ses camarades de classe, même si elles diffèrent des siennes.

4) Manifester de l'intérêt pour l'apprentissage :

- il accueille bien les idées et les notions nouvelles;
- il fait montre d'esprit critique pour les idées et les notions qu'on lui présente;
- il participe aux activités de la classe.

5) Utiliser les ressources pédagogiques :

- il lit les textes qu'on lui demande de lire;
- il les complète en fréquentant la bibliothèque;
- il fréquente la salle de l'audiovisuel;
- il fait appel à des ressources extérieures à l'école.

6) Se montrer propre et ordonné :

- il range ses documents dans un classeur bien tenu;
- ses cahiers sont propres et clairs;
- il remet des devoirs présentables;
- ses effets personnels (pupitre, vestiaire) sont bien rangés.

Ainsi précisés, les comportements évalués en fonction de critères sont clairs dans l'esprit des élèves. L'enseignant peut délaisser les subdivisions une fois qu'il les aura fixées, et ne reprendre dans son tableau que les grandes catégories.

Voici un exemple d'échelle de notation.

1) L'élève termine son travail :

1	2	3	4	5
jamais	rarement	parfois	souvent	toujours

2) L'élève collabore avec l'enseignant et avec ses camarades de classe :

1	2	3	4	5
jamais	rarement	parfois	souvent	toujours

3) L'élève manifeste de l'intérêt pour l'apprentissage :

1	2	3	4	5
jamais	rarement	parfois	souvent	toujours

4) L'élève utilise les ressources pédagogiques :

1	2	3	4	5
jamais	rarement	parfois	souvent	toujours

5) L'élève est propre et ordonné :

1	2	3	4	5
jamais	rarement	parfois	souvent	toujours

Si cette technique est subjective, elle est en tout cas précise. Elle force l'enseignant à quantifier des jugements qu'on porte ordinairement de manière beaucoup moins structurée. Comme elle est assez quantitative, elle peut trouver sa place dans le processus d'évaluation globale.

Évaluation des valeurs et des attitudes

L'enseignant d'enseignement moral et religieux ne peut en aucun cas porter seul la responsabilité du développement des valeurs et des attitudes de ses élèves. C'est là une responsabilité que beaucoup partagent. En raison de la nature de la matière, il est inévitable que le cours aborde des questions personnelles comme les attitudes, les croyances et les valeurs.

Ces questions personnelles ne doivent pas faire l'objet d'une évaluation quantitative dont on tiendrait compte dans les résultats scolaires. Cependant, l'enseignant, comme l'élève, doit évaluer les progrès réalisés dans ces domaines.

L'évaluation par les condisciples ou par l'élève lui-même fait tout naturellement partie des activités que nous décrivons ici. L'enseignant n'a donc généralement pas à porter de jugement sur les critères choisis par les élèves, même s'il importe qu'il observe attentivement le processus.

Exemples pratiques

A) **Auto-évaluation :**

L'enseignant, qui imagine certaines activités d'apprentissage, devra songer à donner à ses élèves la possibilité de voir où ils se situent par rapport à l'objectif visé. Par exemple, si l'amitié est le sujet choisi, l'enseignant peut demander à ses élèves de faire la liste des comportements adoptés par les amis et de décrire les manifestations pour ensuite dresser une échelle de notation sur l'amitié.

On pourrait aussi leur demander d'écrire dans leur journal intime un texte très court sur des améliorations qu'il serait possible d'adopter.

B) **Coévaluation :**

Parler des valeurs, des croyances et des attitudes est indispensable à l'éducation morale et religieuse. En réagissant ensemble à des théories ou à des positions différentes des leurs, les élèves sont amenés à réajuster leur façon de voir et de penser. L'évaluation, ici, peut prendre la forme d'un jugement porté par la classe sur l'apport personnel de chacun au groupe et sur son rendement.

Nous avons tiré l'idée suivante de l'ouvrage de Jack Canfield et Harold C. Wells, intitulé **100 Ways to Enhance Self concept in the Classroom**[1]. Après une petite séance de groupe, les élèves doivent porter un jugement positif sur les camarades qui ont participé. L'expression de ce jugement pourrait commencer par :

1) «J'ai bien aimé quand tu...»
2) «Tu m'as bien aidé en...»
3) «Quand tu..., j'ai...»
4) «Le groupe a bien travaillé aujourd'hui parce que tu...»

Si ces activités doivent inciter les élèves à adopter momentanément de nouveaux comportements positifs, il importe que l'enseignant en donne l'exemple.

C) **Échelles d'attitudes :**

Quand on étudie certaines valeurs, il est parfois souhaitable de jauger les attitudes des élèves. Si l'enseignant le fait en fonction de telle ou telle leçon, il saura mieux sur quoi se baser pour choisir ses textes, sa technique et son centre d'intérêt. Il pourrait aussi répertorier les attitudes à la fin d'une leçon ou d'un module pour que les élèves constatent par eux-mêmes les éventuels changements qui se sont produits en eux.

Pour mesurer les attitudes, on peut se servir d'une échelle. Consulter à ce propos **Measuring Educational Outcomes : Fundamentals of Testing**, de Bruce Tuckman[2]. Il s'agit tout d'abord de préparer soigneusement des formules axées sur un sujet donné et sur lesquelles les élèves doivent donner leur opinion : tout à fait d'accord (TAFD), d'accord (D), pas d'accord (PD), pas d'accord du tout (PDDT). Pour les

---

1) CANFIELD, Jack et WELLS, Harold, C. **100 Ways to Enhance Self Concept in the Classroom**, Prentice-Hall Inc., New Jersey, 1976, 253 p.

2) TUCKMAN, Bruce. **Measuring Educational Outcomes : Fundamentals of Testing.**

obliger à prendre position, on ne prévoit pas de commentaire neutre. À ceux qui veulent préparer des formules de ce genre, Tuckman offre treize lignes directrices.

1) Éviter les formules fondées sur l'analyse des faits.
2) Éviter les allusions au passé.
3) Éviter les interprétations multiples.
4) Éviter le manque d'à-propos.
5) Éviter l'indifférenciation.
6) Mentionner toutes les possibilités.
7) Écrire en termes clairs, simples et directs.
8) Choisir des formules brèves.
9) N'inclure qu'une opinion par formule.
10) Éviter d'employer «tous», «toujours», «aucun», et «jamais».
11) Employer les mots comme «seulement» ou «simplement» avec parcimonie.
12) Faire des phrases courtes.
13) Éviter la double négation.

Tuckman cite l'exemple d'une classe qui étudie les relations entre hommes et femmes. Son enquête vise à déterminer l'attitude des élèves du secondaire vis-à-vis de l'évolution du rôle des femmes. Dans ce cadre, il propose 21 formules sur les sujets suivants : supériorité relative, division du travail, droit à l'instruction, rôles sociaux, stéréotypes de carrière, scolarité, vêtements et styles. En voici quelques exemples:

1) Les garçons sont supérieurs aux filles parce qu'ils sont physiquement plus forts qu'elles.

TAFD D PD PDDT

4) La tendance à l'uniformisation de l'habillement d'un sexe à l'autre est bonne.

TAFD D PD PDDT

8) Quand un garçon et une fille sortent ensemble, c'est le garçon qui doit payer.

TAFD D PD PDDT

21) Les hommes doivent être payés plus que les femmes parce qu'ils doivent faire vivre leur famille.

TAFD D PD PDDT

Ces exemples ne sont pas exhaustifs, mais ils présentent incontestablement tout un éventail d'instruments de mesure des attitudes, des valeurs et des croyances. Même si l'enseignant n'utilise pas les données pour l'évaluation officielle, il peut s'en inspirer pour améliorer son enseignement.

Bulletins

L'information donnée aux parents et aux élèves fait partie intégrante du processus d'évaluation; elle peut prendre diverses formes. Pour ce qui est des bulletins, certains paramètres sont régis par des éléments extérieurs, par exemple, le régime pédagogique exige cinq bulletins par an. Les commissions scolaires ou les écoles édictent leurs directives auxquelles le personnel enseignant est tenu d'adhérer. La politique en ce qui concerne les bulletins peut porter sur l'ensemble ou une partie des éléments suivants :

i) notes numériques;
ii) notes sous forme de lettres;
iii) observations sous forme d'imprimé mécanographique;
iv) observations manuscrites;
v) liste de contrôle;
vi) entrevues ou appels téléphoniques.

Il y a des enseignants qui n'aiment guère attribuer des notes numériques, mais en raison de la politique provinciale ou locale, ils ne peuvent s'y soustraire. Beaucoup d'écoles et de commissions scolaires font établir leurs bulletins par ordinateur, ce qui exige parfois des cotes numériques. L'enseignant, libre de choisir, peut juger souhaitable d'en attribuer si l'on procède ainsi dans son école pour les autres cours. En pareil cas, il doit bien expliquer aux élèves et aux parents les activités qu'il évaluera de la sorte. Comme nous l'avons déjà dit, il ne faut pas coter tous les aspects des cours d'enseignement moral et religieux, pas ceux notamment qui ont trait aux attitudes, aux valeurs et aux questions personnelles.

Exemples

A) **Observations manuscrites :**

S'il est facile de quantifier bien des aspects du Programme d'enseignement moral et religieux, la note numérique à elle seule suffit rarement à renseigner avec toute la précision voulue les élèves et les parents sur les progrès réalisés. Par ailleurs, la participation des élèves à l'étude des croyances, des valeurs et des attitudes ne doit pas non plus être passée sous silence. Si les bulletins sont produits par ordinateur, l'enseignant peut souvent inclure ses observations sur cet aspect du programme dans la partie écrite des commentaires. S'il le désire, le personnel enseignant peut toujours aller plus loin, en rencontrant les parents ou en leur téléphonant.

Les observations manuscrites renseignent fort bien sur le comportement des élèves à condition, toutefois, de décrire ce comportement par des faits précis. Les jugements, interprétations et généralisations sont à éviter.

B) **Rapports provisoires :**

Il arrive que les enseignants désirent dresser un rapport provisoire plus personnalisé pour donner des détails sur certaines réalisations des élèves. Un bon rapport fait état des progrès de l'élève par rapport aux objectifs, tient compte du comportement et des différentes habiletés de travail et apporte une annotation globale. Il laisse place également à des commentaires.

RAPPORT PROVISOIRE

Module 1 : L'histoire judéo-chrétienne

Objectifs : 1.1 à 1.3 Élève : _____

Sens des symboles

S. Satisfaisant.
E. Éprouve des difficultés, mais fait preuve de bonne volonté.
I. Insuffisant.

Réalisation des objectifs

(Tels que les fixe par le Programme d'enseignement moral et religieux)

L'élève devrait pouvoir :	S	E	I
1.1 raconter l'histoire de la succession de Salomon au trône;			
1.2 expliquer le geste de Salomon lorsqu'il traite avec les deux mères;			
1.3 décrire les événements qui ont conduit à la chute du Royaume d'Israël.			

Aptitudes à l'étude et comportement de l'élève

1) L'élève termine son travail.			
2) L'élève collabore avec l'enseignant et ses camarades de classe.			
3) L'élève manifeste de l'intérêt pour l'étude.			
4) L'élève utilise les ressources éducatives.			
5) L'élève est propre et ordonné.			

Remarques : _____

_____

Évaluation globale : _____

Personnel enseignant : _____ Parent(s) : _____

_____

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

Dans cette dernière section, nous avons réuni une bibliographie qui offre la liste d'appoint de chacun des trois modules et qui peut aider l'enseignant à préparer ses leçons d'enseignement moral et religieux.

Pour faciliter l'utilisation de la bibliographie, les ouvrages ont été classés selon le module auquel ils s'adressent.

Module 1 — Histoire Judéo-chrétienne

— ALEXANDER, P. **Ma Bible,** éditions Héritage et Sator, France, 1989, 256 p.

— ALEXANDER, P. *et al.* **Le monde de la Bible,** éditions Sator - R. Brockhaus Verlag, R.F.A. et France, 1982, 328 p.

— **Atlas de la Bible**, collectif des éditions Sator, CLC et Emmaüs, France, 1986, 128 p.

— BATCHELOR, Mary. **La Bible en 365 histoires**, éditions Sator, G.P. Rouge et Or, France, 1986, 416 p.

— **La Bible déchiffrée**, collectif de La Ligue pour la lecture de la Bible, éditions Fleurus, Paris, 1983, 680 p.

— **La Bible en français courant**, Société biblique canadienne, Montréal, 1983.

— **La Bible**, nouvelle version Segond, révisée (dite à la colombe), Société biblique française, Paris, 1978.

— De BENOIT, Claire-Lise, *et al.* **C'est vrai : enseignons-le**, éditions Ligue pour la lecture de la Bible, Lausanne, 1984, 212 p.

— DONEY, Meryl. **L'Aventure de la Bible,** éditions Sator et CLC, France, 1985, 44 p.

— DOWLEY, Tim. **Jésus,** éditions Sator-Novalis, Belgique et Canada, 1989, 44 p.

— DOWLEY, Tim. **Voyage aux pays de la Bible,** éditions Ligue pour la lecture de la Bible, France, 1987, 47 p.

— DOWLEY, Tim. **Voyage dans la vie quotidienne aux temps bibliques,** éditions Ligue pour la lecture de la Bible, France, 1987, 46 p.

— DUDLEY-SMITH, Timothy. **La vie de Jésus à partir des quatre évangiles,** éditions Sator et Mame, Paris et Montréal, 1988, 93 p.

— **L'Explorateur,** périodique de la Ligue pour la lecture de la Bible, janvier et mars 1990.

— FUETER, Paul et Hildburg WEGENER. **À moi de rencontrer la vie de Jésus,** Société biblique française, Paris, 1982, 28 p.

— FUETER, Paul et Hildburg WEGENER. **À moi de rencontrer le temps des premiers rois,** Société biblique française, Paris, 1982, 28 p.

— Jeunesse en Mission. **J'aime l'Éternel,** recueil de chants, Lausanne, 1984.

— KUIJT, Evert. **Le Seigneur est mon berger,** éditions Brunnen Verlag, Bâle, 1986, 192 p.

— M^{c}QUADE, Victor. *et al.* **Célébrons Dieu,** éditions Béthel, Sherbrooke, 1983.

— MANDEVILLE, Sylvia, et Lance PIERSON **À la rencontre de Jésus,** éditions Ligue pour la lecture de la Bible, France, 1977, 28 p.

— MEARS, Henrietta C. **Panorama de la Bible pour jeunes explorateurs,** éditions Bérékia, Montréal, 1989, 362 p.

— TARRANT, Chris. **La vie aux temps bibliques,** éditions CLC, France, 1986, 48 p.

— TAYLOR, Kenneth. **Les plus belles pages de la Bible,** éditions Ligue pour la lecture de la Bible, France, 1986, 172 p.

— TENNEY, M.C., J.I. PACKER et W. WHITE. **La vie quotidienne dans les temps bibliques,** éditions Vida, Floride, 1984, 188 p.

— THOMPSON, J.A. **Vie et coutumes aux pays bibliques,** éditions Ligue pour la lecture de la Bible, France, 1989, 382 p.

Module 2 — Célébrations

— BALLERO, Mireille. **Gopal et le secret du temple,** éditions Larousse, Paris, 1984, 47 p.

— CORRIC, Jacqueline. **Les fêtes, histoire, traditions, suggestions,** éditions Robert Laffont, Paris, 1985, 268 p.

— DESROCHERS, T. et A. PRONOVOST. **Aujourd'hui, c'est fête, répertoire descriptif des fêtes ethniques,** production du service d'études relatives aux communautés culturelles de la C.É.C.M., Montréal, 1986, 48 p.

— GILBERT, Monique. **Il était plusieurs «foi»,** éditions Ramsay, Paris, 1977, 311 p.

— KRENTZMAN, Meyer, et Esther BÉNAIM-OUAKNINE. **Lexique de concepts judaïques choisis,** Office de la langue française et Conseil de l'éducation juive de Montréal, Gouvernement du Québec, 1983, 272 p.

— LAMARCHE, Hélène. **Le Japon des shogun: la collection Tokugawa présentée aux enfants,** musée des Beaux-Arts de Montréal, Montréal, 1989, 34 p.

— LANGLEY, Myrtle. **Le livre des religions,** éditions Sator, France, 1983.

— LÉTOURNEAU, Lorraine. **Arts et cultures autochtones** éditions Guérin, Montréal, 1988, 213 p.

— MAKHLOUF, Georgia. **Les grandes religions,** éditions Casterman, France, 1986.

— **Notre Histoire** ou la Mémoire religieuse de l'humanité, périodique, Paris. Périodica (Québec).

— PASSEQUÉ, Anne, *et al.* **Les grandes fêtes des religions, chrétienne, juive, musulmane et bouddhiste,** éditions Pélican et G.P., Paris, 1986.

— PRIMEAU, Gilles *et al.* **Les Juifs à Montréal,** Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1989, 12 p.

— QUÉBEC (Gouvernement). Ministère de l'Éducation. **Communautés culturelles du Québec,** collection À la découverte des Nouveaux Mondes, 1988.

— QUÉBEC (Gouvernement). Secrétariat aux affaires autochtones. **Rencontre,** périodique, Québec.

— SPIER, Peter. **Quatre milliards de visages,** École des Loisirs, 1981, 46 p.

Module 3 — Relations interpersonnelles et sociales

— BERRY, Joy. **Fais-toi une idée,** éditions Livre-Loisirs ltée, collection J'grandis bien, Canada, 1982, 128 p.

— BERRY, Joy. **Est-ce qu'on peut,** éditions Livre-Loisirs ltée, collection J'grandis bien, Canada, 1982, 128 p.

— BURT, John, J. et Linda BROWER MEEKS. **Éducation sexuelle: concepts et plans de cours,** éditions HRW ltée, en collaboration avec W.B. Saunders Company, Toronto, 1973, 498 p.

— Collection Les belles histoires vraies, éditions Grolier, 1980, 63 p.

- **Un bon exemple du sens des responsabilités: Ralph Bunche.**
- **Un bon exemple de respect des autres: Abraham Lincoln.**

— Conférence des évêques catholiques de l'Ontario, Centre franco-ontarien des ressources pédagogiques, Conseil des écoles séparées catholiques de l'Ontario. **Vie familiale et éducation sexuelle,** 6e années, éditions C.F.O.R.P., Ottawa, 1988, 103 p.

— DOBSON, James. **Prépare-toi à l'adolescence,** éditions Bérékia, Montréal, 1990, 192 p.

— DOBSON, James. **Prépare-toi à l'adolescence,** guide de l'élève, éditions Bérékia, Montréal, 1990, 82 p.

— Fondation canadienne des droits humains. **Les droits humains: parlons-en!** Montréal, 1989.

— FORTAT, Richard, et LINTANF, Laurent. **Éducation aux droits de l'homme,** vol. 2, éditions Chronique sociale, France 1989, 148 p.

— GAGNON, Antoine. **Mon nouveau programme de formation personnelle et sociale au primaire,** cahier B, éditions Guérin, Montréal, 160 p.

— KITZINGER, Sheila. **Tu vas naître,** éditions du Seuil, Paris, 1988, 64 p.

— MOZALTO, Maurice et Michèle. **Jean-Claude et Béatrice,** éditions Guy Saint-Jean, Laval, 1983, 31 p.

— MÜHLAN, Eberhard. **Entre 12 et 17 ans,** éditions Echos de la joir, Strasbourg, 1989, 80 p.

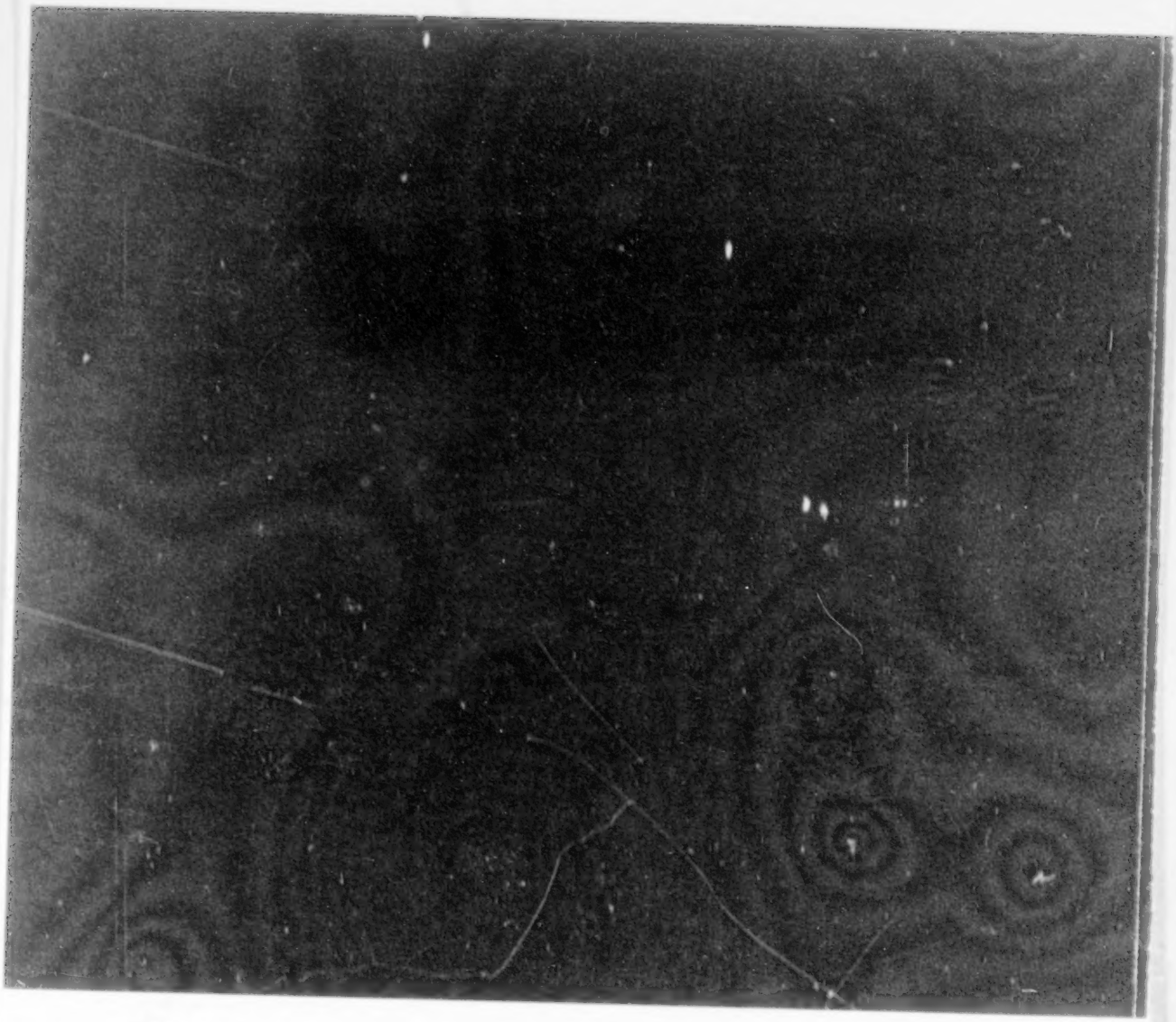
— OFFICE NATIONAL DU FILM. **La pomme verte ... et plus,** 55 fiches d'exploitation pédagogique, Montréal, 1989, 120 p.

— ROY, Carmel, *et al.* **Nos valeurs, ma façon de vivre,** éditions O.I.S.E. et C.F.O.R.F., Ottawa, 1979, 236 p.

— SERRES, Alain. **Le grand livre des droits de l'enfant 1789-1989,** éditions Messicor, La Farandole, Parais, 1989, 115 p.

— TAYLOR, Kenneth N. **Bientôt douze ans,** éditions Trobish, Kehl/Rhein, 1981, 64 p.

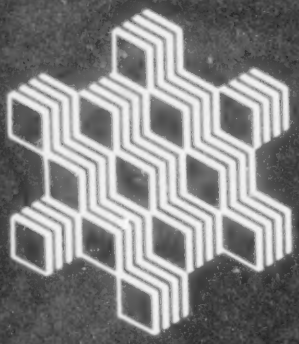
— TOWNSEND, Anne. **Raconte-moi...mon corps,** éditions Sator et Ligue pour la lecture de la Bible, France, 1986, 44 p.



Ministere
de l'Education

65-1610-01

guide pédagogique



PRIMAIRE

ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX PROTESTANT

SIXIÈME ANNÉE
2e PARTIE: Annexes

Québec

370932-B

guide pédagogique

PRIMAIRE

ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX PROTESTANT

SIXIÈME ANNÉE

2e PARTIE: Annexes

Direction de l'enseignement protestant

Approuvé par le Comité protestant
du Conseil supérieur de l'éducation
en novembre 1991

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1992 — 9192-863

ISBN : 2-550-15744-3

Dépôt légal — deuxième trimestre 1992
Bibliothèque nationale du Québec

CHAPITRE SEPT

ANNEXES

Vous trouverez dans ce deuxième volume les annexes qui accompagnent les démarches proposées dans la première partie[1]. Nous incitons vivement les enseignants à choisir prmi ce matériel, ce qui leur convient et à adapter leur démarche aux besoins, aptitudes et intérêts des jeunes auxquels ils enseignent. Nous espérons que les pages qui suivent leur seront utiles et feront naître chez eux quantité d'idées neuves pour donner le cours de sixième année du primaire avec succès.

---

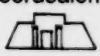
1) Guide pédagogique, enseignement moral et religieux protestant, sixième année, primaire, 1re partie, N° 65-1610-01.

ANNEXES A

Ligne du temps de l'histoire du peuple d'Israël

Complète la ligne du temps ci-dessous, en inscrivant les personnages déjà étudiés.

ANCIEN TESTAMENT

avant Jésus-Christ	1800	1 _____
	1700	Joseph est emmené en Égypte. Jacob et sa famille iront le rejoindre pendant la famine.
	1250	2 _____
		De retour dans la Terre promise, il y a plusieurs luttes avec les nations voisines.
	1050	3 _____ est le premier roi dans l'histoire de ce peuple.
	1000	4 _____
	950	Règne de Salomon. Construction du temple de Jérusalem. À la mort de Salomon, le royaume est divisé. 
		Invasion assyrienne - période des prophètes.
		Invasion et exil des Israélites. Jérusalem est détruit par les Babyloniens.
	600	Époque où Daniel est emmené en captivité à Babylone.
	500	Conquête de Babylone par Cyrus (vers 538 av. J.-C.). Après 70 ans, les Juifs retournent dans leur pays. (Esdras)
	350	Conquête grecque
	70	Conquête romaine
	___	Naissance de Jésus
NOUVEAU TESTAMENT		
après Jésus-Christ	30	Mort de Jésus(Matthieu 27)

De la Genèse à Salomon

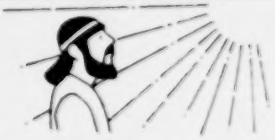
L'histoire des premiers chapitres de la Genèse se déroule en Mésopotamie. C'est de là qu'Abraham quitte Our pour aller s'installer dans la Terre promise par Dieu. Plus tard, le petit-fils d'Abraham, Jacob, va rejoindre son fils Joseph en Égypte pendant la famine. C'est là que le peuple d'Israël se multiplie. Il est réduit à l'esclavage, puis Moïse le libère. C'est l'exode. Après plusieurs années dans le désert, le peuple occupe la Terre promise. Il y aura plusieurs luttes avec les nations voisines, puis des rois se succéderont. D'abord Saül, puis David et, ensuite, Salomon.

Événements principaux

■ Le règne de Salomon

Chapitres 1—8 Avant de mourir, David choisit son fils Salomon pour qu'il règne à sa place. Salomon demanda à Dieu la sagesse et l'intelligence pour bien diriger le peuple de Dieu. Dieu lui donna la sagesse, la richesse et la gloire. Les dix premiers chapitres de ce livre parlent des bénédictions de Dieu dans la vie de Salomon.

Chapitres 1,2 : David mourut, laissant le royaume à Salomon, son fils. Pour garder son trône, Solomon mit à mort son frère et d'autres qui complotaient contre lui.



Chapitres 3,4 : Salomon demanda à Dieu la sagesse et l'intelligence. Sa requête plut à Dieu qui lui donna la sagesse, la richesse et la gloire.

Les gens venaient de partout pour entendre la sagesse de Salomon et pour obtenir son aide.

Chapitres 5—8 : Dieu avait dit à David que Salomon lui construirait un grand temple. Salomon utilisa uniquement les meilleurs matériaux.

Des milliers de personnes travaillèrent à la construction du temple. Une fois la construction du temple terminée, on y plaça l'arche de l'alliance.

Chapitres 8,9 : Le roi et le peuple célébrèrent cet événement pendant 14 jours. Dieu promit de protéger Salomon aussi longtemps que lui et le peuple allaient lui obéir.

Table chronologique

(I)=Rois d'Israël (J)=Rois de Juda

Salomon

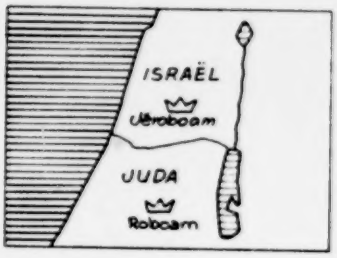
Chapitre 9 : Salomon établit les forces armées et les forces navales, et il construisit un grand nombre de villes à travers son royaume.

Jéroboam(I)/Roboam (J)

Chapitre 10 : La reine de Séba rendit visite à Salomon, connu comme étant l'homme le plus sage et le plus riche sur la terre, afin de l'entendre parler et lui apporter des présents.

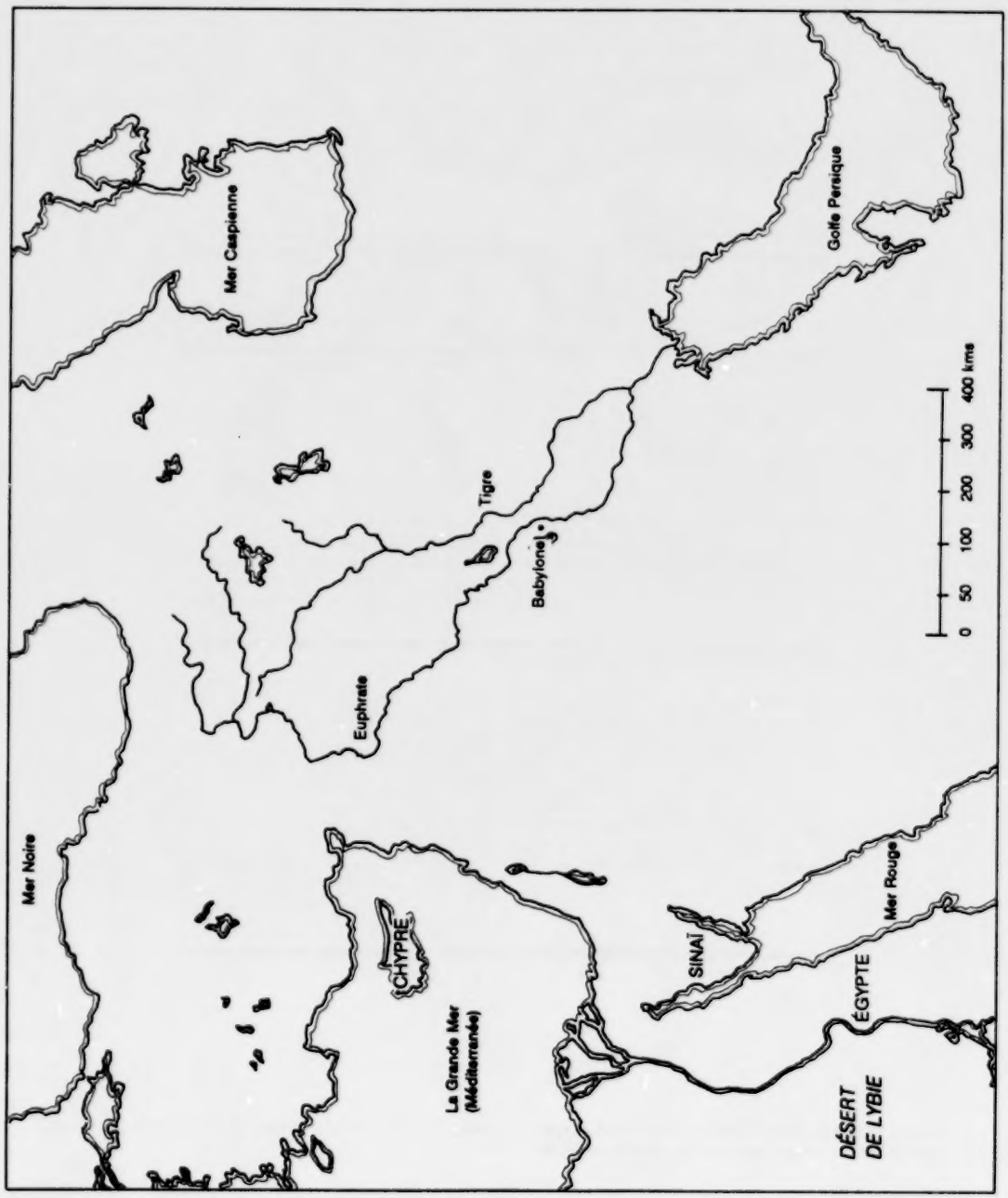
■ La division du royaume

Chapitres 11—16 Salomon se détourna de Dieu et adora les idoles. Dieu dit à Salomon qu'il enlèverait à son fils la plus grande partie du royaume et qu'il la donnerait à un autre. Après la mort de Salomon, son fils Roboam devint roi de Juda. Mais Jéroboam, un des serviteurs de Salomon, devint roi d'Israël.



Tiré de: **Panorama de la Bible pour jeunes explorateurs**, d'Henriett.. C. Mears, éditions Bérékia, Montréal, 1989, p. 89 et 90. Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Bérékia.

Le monde de la Bible



Les dernières instructions de David

I Rois 2:1-4

«Lorsque David sentit qu'il allait bientôt mourir, il donna ses instructions à son fils Salomon.

– Je vais bientôt quitter ce monde, lui dit-il; montre-toi donc courageux et conduis-toi comme un adulte. Sois fidèle au Seigneur ton Dieu; fais toujours ce qu'il veut, et obéis à ses lois, à ses commandements, à ses ordres et à ses enseignements, à tout ce qui est écrit dans la loi de Moïse; c'est ainsi que tu réussiras dans tout ce que tu entreprendras. Alors le Seigneur accomplira ce qu'il m'avait promis en disant: «Si tes descendants font fidèlement ce que je veux, s'ils se conduisent à mon égard avec une entière franchise et avec une totale sincérité, il y aura toujours après toi l'un d'entre eux qui régnera sur le peuple d'Israël.»

Tiré de: **La Bible en française courant**, © Société biblique française, 1982, p. 400.
Reproduit avec l'aimable autorisation de la Société biblique canadienne.

Après la lecture du texte, poser les questions qui suivent.

- Quel conseil David a-t-il donné à son fils Salomon?
- Selon toi, que veut dire «être courageux», «se conduire comme un adulte»? (Voir REMARQUES)
- Peux-tu expliquer ce que le roi David voulait dire lorsqu'il conseillait à Salomon d'être fidèle au Seigneur, de lui obéir?
- David a dit à Salomon que s'il mettait en pratique les conseils de son père, il réussirait dans toutes ses entreprises. Que veut dire «réussir»? Être populaire? Avoir beaucoup d'argent?

- Pour piquer la curiosité des élèves et garder leur intérêt dans les leçons à venir, on pourrait écrire et laisser au tableau la question suivante: La promesse conditionnelle d'un successeur au trône se réalisera-t-elle? (Verset 4).

Salomon demande à Dieu la sagesse pour régner

I Rois 3:2-15

À cette époque, les gens offraient les sacrifices dans les lieux sacrés du pays, car on n'avait pas encore construit de temple consacré au Seigneur. Salomon manifesta son amour pour le Seigneur en faisant ce que son père David lui avait ordonné; pourtant, lui aussi offrait des sacrifices d'animaux et de parfum dans les lieux sacrés.

Salomon demande à Dieu la sagesse pour régner

Un jour, le roi se rendit à Gabaon pour y offrir des sacrifices. C'était là en effet le lieu sacré le plus important: Salomon avait déjà offert des centaines de sacrifices complets sur l'autel de ce lieu. Pendant que Salomon était à Gabaon, le Seigneur Dieu lui apparut durant la nuit dans un rêve et lui dit:

– Que pourrais-je te donner? Demande-le-moi.

Salomon répondit:

– Seigneur, tu t'es montré parfaitement fidèle envers ton serviteur David mon père, tout comme lui-même s'est conduit en homme digne de confiance, juste et loyal envers toi; et tu lui es resté fidèle en lui donnant un fils pour lui succéder comme roi, ainsi qu'on peut le voir aujourd'hui. Oui, Seigneur mon Dieu, c'est toi qui m'as fait roi pour succéder à mon père David. Mais moi, je suis encore trop jeune pour savoir comment je dois remplir cette tâche. Et je me trouve soudain à la tête du peuple que tu as choisi, ce peuple si nombreux qu'on ne peut pas le compter exactement. Veuille donc, Seigneur, me donner l'intelligence nécessaire pour gouverner ton peuple et pour reconnaître ce qui est bon ou mauvais pour lui. Sans cela, personne ne serait capable de gouverner ton peuple, qui est considérable.

Cette demande de Salomon plut au Seigneur. Il répondit donc au roi:

– Tu n'as demandé pour toi-même ni de vivre longtemps, ni de devenir riche, ni que tes ennemis meurent; tu as demandé de pouvoir gouverner mon peuple avec intelligence et justice. C'est pourquoi, conformément à ce que tu as demandé, je vais te donner de la sagesse et de l'intelligence; tu en auras plus que n'importe qui avant toi ou après toi. Et je vais même te donner ce que tu n'as pas demandé, la richesse et la gloire; pendant toute ta vie, tu en auras plus qu'aucun autre roi. Enfin, si tu fais ce que je désire, si tu obéis à mes lois et à mes commandements comme ton père David, alors je prolongerai ta vie.

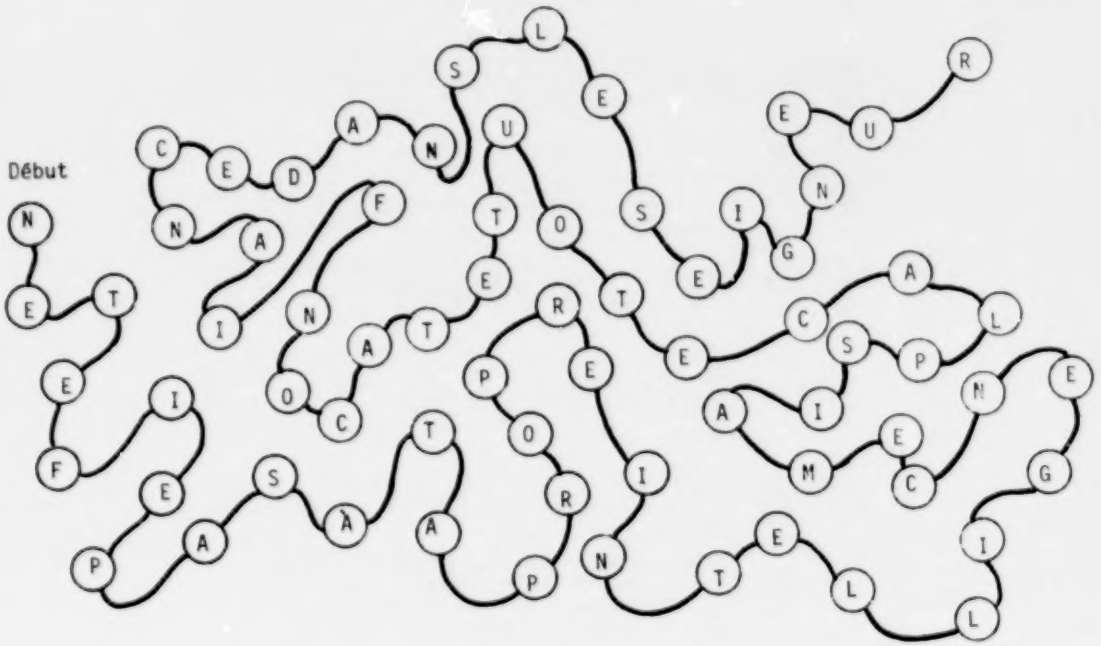
Quand Salomon se réveilla, il se rendit compte que Dieu lui avait parlé dans un rêve. Il revint à Jérusalem et se présenta devant le Seigneur, devant le coffre de l'alliance. Il offrit à Dieu des sacrifices complets, puis des sacrifices de communion, et, enfin, il donna un banquet à tous ses ministres.

Tiré de: **La Bible en français courant**, © Société biblique française, 1982, p. 402 et 403. Reproduit avec l'aimable autorisation de la Société biblique canadienne.

Un bon conseil de Salomon

Salomon savait que la sagesse est la plus grande qualité qu'un homme puisse posséder. Elle est comme un précieux trésor à découvrir. C'est pourquoi il l'a demandée à Dieu. Que peut donc contenir ce conseil?

Pour le découvrir, suis la voie en écrivant au bas de la page, dans les espaces lignés, toutes les lettres qui se trouvent dans les cercles. Tu trouveras ce bon conseil du roi Salomon.



Cherchez d'abord le royaume de Dieu

Matthieu 6.33; 4.4

Adaptation française JEM — KAREN LAFFERTY

2. L'homme ne vivra pas de pain seulement,
Mais de toutes paroles
Qui sortent de la bouche de Dieu.
Allélu, Alléluia.

©1972 Maranatha! Music
All rights reserved. International copyright secured.
Utilisé avec autorisation.

Le second couplet ne fait pas partie du chant composé originellement par Karen Lafferty.

Tiré de: J'aime l'Éternel, Jeunesse en Mission, Lausanne, 1984, n° 35.
Reproduit avec l'aimable autorisation de Jeunesse en Mission.

Salomon juge un cas difficile

I Rois 3:16-28

Salomon rend la justice avec sagesse

Un jour, deux prostituées vinrent se présenter devant le roi Salomon. La première dit:

– Majesté, écoute-moi, je t'en supplie. Moi et cette femme, nous habitons la même maison. J'ai mis au monde un fils, dans la maison, à un moment où elle était là. Deux jours plus tard, elle aussi a mis au monde un fils. Nous vivons seules dans cette maison, il n'y a personne d'autre que nous deux. Or cette nuit, le fils de cette femme est mort parce qu'elle s'était couchée sur lui. Alors, elle s'est levée au milieu de la nuit et pendant que je dormais, elle a pris mon fils qui était à côté de moi et elle l'a couché dans son lit; puis elle a placé son fils, qui était mort, à côté de moi. Ce matin, quand je me suis levée pour allaiter mon fils, je l'ai trouvé mort; je l'ai regardé attentivement à la lumière, et j'ai vu que ce n'était pas mon fils...

À ce moment, l'autre femme s'écria:

– Ce n'est pas vrai! C'est mon fils qui est vivant et c'est le tien qui est mort!

Mais la première reprit:

– Non! C'est ton fils qui est mort et le mien qui est vivant!

C'est ainsi qu'elles se disputaient devant le roi. Salomon prit la parole et déclara:

– L'une d'entre vous dit: «L'enfant qui est vivant, c'est mon fils, et c'est ton fils qui est mort!» L'autre répond: «Non! C'est ton fils qui est mort et c'est le mien qui est vivant!» Eh bien! voici ce que j'ordonne: «Qu'on m'apporte une épée».

Dès qu'on l'eut apportée, le roi ajouta:

– Coupez l'enfant vivant en deux et donnez-en la moitié à chacune des femmes!

La mère de l'enfant vivant, poussée par son profond amour pour son fils, s'écria:

– Majesté, je t'en supplie, donne plutôt l'enfant vivant à cette femme, mais surtout ne le fais pas mourir!

Quant à l'autre femme, elle disait:

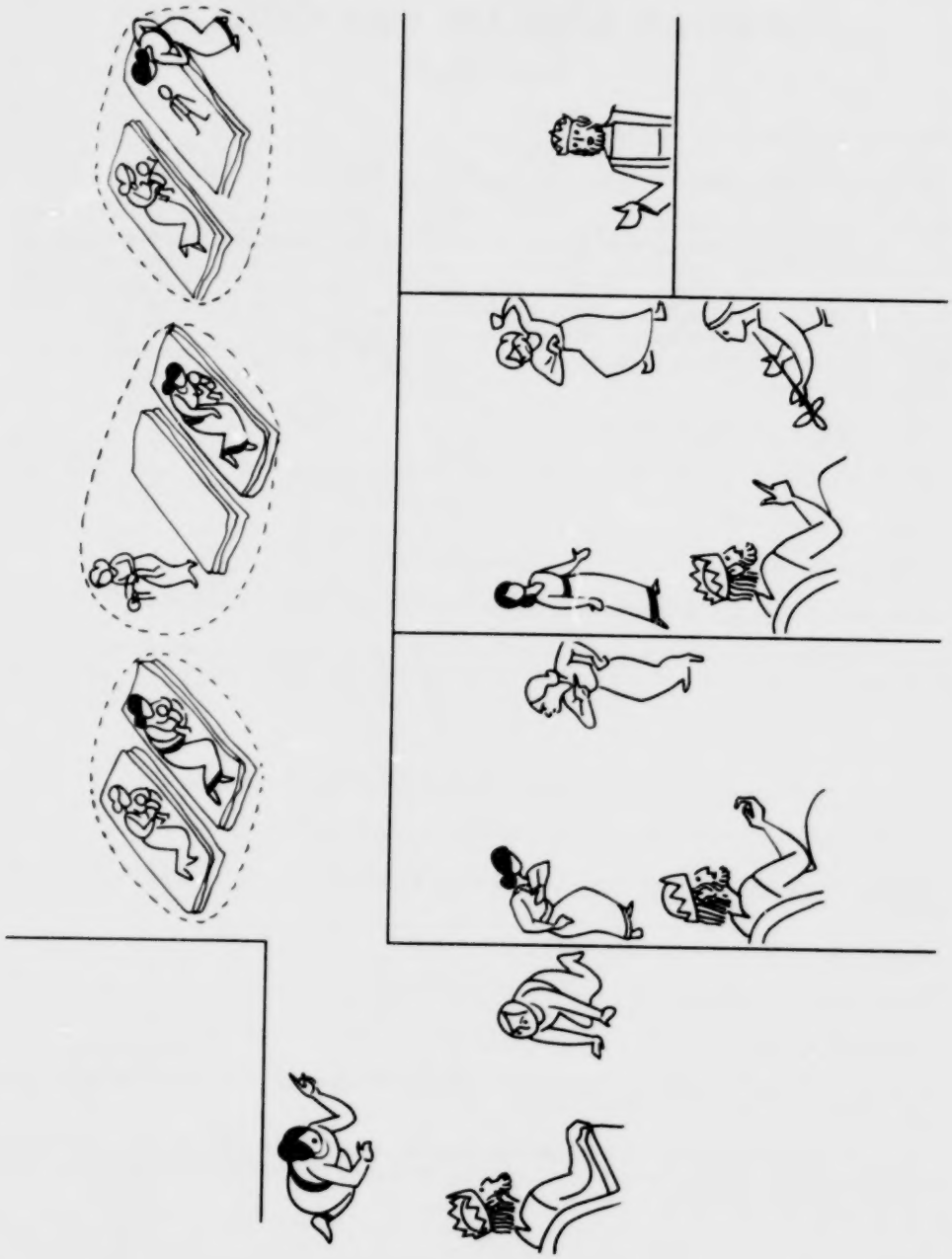
– Coupez l'enfant en deux; de cette manière, il ne sera ni à moi, ni à elle.

Alors le roi déclara:

– Ne tuez pas l'enfant; remettez-le à la première des deux femmes, car c'est elle qui est la mère de l'enfant vivant!

Tous les Israélites apprirent comment Salomon avait rendu la justice à cette occasion, et ils furent remplis d'un profond respect envers le roi. En effet, ils avaient compris que Dieu lui-même l'avait rempli de sagesse pour rendre la justice.

Tiré de: **La Bible en français courant**, © Société biblique française, 1982, p. 403 et 404.
Reproduit avec l'aimable autorisation de la Société biblique canadienne.



Tiré de: **À moi de raconter le temps des premiers rois**, de Paul Fueter et d'Hildburg Wegener, illustrations d'Annie Vallotton, © Société biblique française, Paris, 1982, section 8.
Reproduit avec l'aimable autorisation de la Société biblique canadienne.

La sagesse de Salomon

Dans les rues de Jérusalem, il y a beaucoup d'animation. Des hommes poussent et tirent des charrettes chargées de blocs de pierre. D'autres transportent des poutres et des planches. Ils se dirigent tous vers le même endroit. Que vont-ils faire là-bas?
Et voici le roi en personne qui va voir ce que font les ouvriers. Mais ce n'est pas David. Te rappelles-tu qui est devenu roi après lui? Oui, c'est son fils Salomon.
Dieu a permis qu'il devienne très riche, et il a pu ainsi commencer la construction d'un temple à Jérusalem.
Salomon est un roi très capable. Dieu lui a donné une grande sagesse, et le peuple est fier de lui.
Il va lui falloir sept ans pour achever la construction du temple.
Enfin le jour arrive où les prêtres peuvent y amener l'arche de l'alliance. Dieu a maintenant sa maison où il peut demeurer au milieu de son peuple.
On vient de tout le pays assister à l'inauguration du temple. C'est une très belle fête. Les prêtres offrent des sacrifices, et le peuple chante des cantiques de louange et de reconnaissance.
Le roi Salomon prie alors pour lui-même et pour ses sujets : «O Dieu, si l'ennemi nous attaque, si plus rien ne pousse dans les champs ou si des épidémies frappent le pays, veuille écouter nos prières. Pardonne-nous lorsque nous avons mal agi ou négligé de t'écouter et de t'obéir.»
Et Dieu entend la prière du roi.
Les réjouissances durent toute une semaine.

Salomon se fait aussi construire un magnifique palais. Il n'y en a jamais eu d'aussi beau. Dans une immense salle se trouve un grand siège recouvert d'or pur. C'est son trône. Sur les côtés des marches qui y conduisent se tiennent douze lions en or. Et les boucliers des soldats de la garde de Salomon sont également en or.
Jusque dans les pays les plus lointains, on entend parler de la splendeur des constructions de Jérusalem. Beaucoup d'étrangers viennent admirer ces merveilles.
Un jour, la reine de Saba fait elle aussi le long voyage jusqu'à Jérusalem. Ses chameaux sont lourdement chargés de cadeaux pour le roi Salomon : de l'or et des pierres précieuses, des parfums et des épices rares. Salomon est très aimable avec la reine. Il lui fait voir son palais, ses trésors et surtout le temple dont il est très fier.
La reine a déjà entendu parler dans son pays de l'extraordinaire sagesse de Salomon. Elle lui pose donc beaucoup de questions difficiles, auxquelles personne n'a jamais su répondre. Mais Salomon trouve à chaque fois la réponse qui convient.
«On m'a souvent parlé de ta prospérité et de ta sagesse, lui dit-elle. Mais on ne m'en a pas raconté la moitié.»
Tout est beaucoup plus beau, et Salomon bien plus intelligent qu'elle ne l'avait imaginé. «Loué soit le Seigneur ton Dieu qui t'a choisi pour régner sur Israël!» s'exclame-t-elle d'un ton respectueux. Avant que la reine de Saba ne retourne dans son pays, Salomon lui fait de somptueux cadeaux. Les chameaux sont presque aussi chargés qu'à l'aller.

Salomon était un roi très sage. Mais il a aussi fait des choses qui déplaisaient à Dieu. Il a épousé un grand nombre de princesses étrangères, et cela n'a pas été bon pour lui. Sais-tu pourquoi?
Ces femmes servaient de faux dieux, et non le Dieu d'Israël. Au lieu de les en empêcher, il a fait construire sur les collines autour de Jérusalem de petits temples pour leurs idoles. Et le pire, c'était qu'il allait parfois lui-même y offrir des sacrifices.
Dieu en a été très affligé et a menacé Salomon d'une punition sévère : «Après ta mort, lui dit-il, le pays sera divisé en deux. Sur la petite moitié règnera l'un de tes fils, mais sur la grande, ce sera un roi étranger.»
Salomon a beaucoup regretté le mal qu'il a fait, et Dieu le lui a pardonné. Mais ce que Dieu lui a prédit s'est pleinement accompli.

1. Comment s'appelait le nouveau roi d'Israël?
2. Qui l'a rendu prospère et intelligent?
3. Qu'est-ce que Salomon a fait construire pour Dieu?
4. Qui est venu le visiter à Jérusalem?
5. Quel mal Salomon a-t-il fait?
6. Où est-il arrivé à son pays après sa mort?

Tiré de: **Le Seigneur est mon berger**, de Evert Kuijt, éditions EBV, Bâle, 1986, p. 82.
Reproduit avec l'aimable autorisation d'Inter-Livres.

Les choses se gâtent

Le règne de Salomon fut un «âge d'or» pour le peuple d'Israël. Les marchands faisaient du commerce avec des régions lointaines et s'enrichissaient beaucoup. Salomon fit construire des bateaux qui ramenaient en Israël de précieuses cargaisons.

Un peu partout dans le pays s'élevèrent de nouveaux bâtiments splendides et de grandes villes fortifiées.

Mais il ne faudrait pas croire que tout était parfait. Les travaux de construction exigeaient toujours plus d'hommes et toujours plus d'argent: le peuple dut payer de lourds impôts et travailler de gré ou de force pour le roi, ce qui l'empêchait de cultiver ses propres terres.

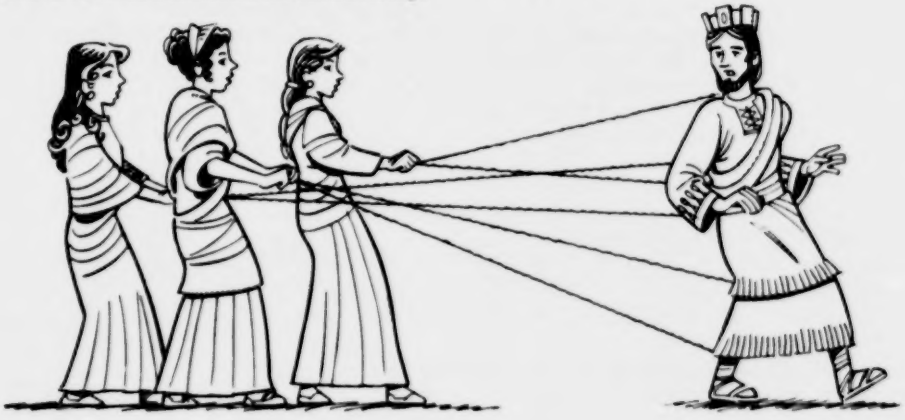
Le roi Salomon épousa une multitude de princesses étrangères, ce qui était bénéfique pour le commerce et pour la paix. Mais ces princesses, qui n'adoraient pas le vrai Dieu, apportaient avec elles leurs dieux. En vieillissant, Salomon se laissa convaincre par ses femmes d'adorer les dieux païens. Il ne fut donc pas fidèle à Dieu comme l'avait été son père David. Dieu dit alors à Salomon:

«Puisque tu n'as pas observé mes commandements, ton fils ne régnera pas sur tout ton royaume.»

Et c'est ce qui arriva.

Peu de temps après la mort de Salomon, le royaume d'Israël se divisa. Le territoire de Juda, dans le sud, resta fidèle au fils de Salomon, le roi Roboam. Mais les dix tribus du nord proclamèrent leur indépendance et choisirent comme roi Jéroboam, l'un des officiers de Salomon. Jéroboam fit fabriquer deux taureaux en or et il voulut que le peuple de Dieu les adore. Il en mit un à Béthel, au sud, et l'autre à Dan, au nord. Il voulait ainsi empêcher son peuple d'aller dans le Temple de Dieu à Jérusalem. Mais cette mauvaise action allait avoir de terribles conséquences.

Tiré de: **Ma Bible**, de Pat Alexander, éditions Héritage inc., Saint-Lambert, 1989, p. 104.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Héritage.



Salomon est infidèle à Dieu

Avec ou sans l'aide de ta Bible, ajoute les mots qui manquent pour compléter le texte.
I Rois 11:11-13

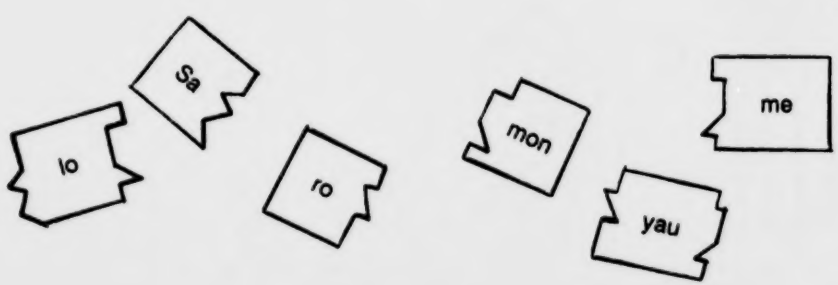
Puisque tu t'es _____ ainsi, puisque tu n'as pas _____ ni l'alliance conclue entre nous, ni les ordres _____ je t'avais _____, je _____ t'arracher la _____ et la _____ à l'un de tes sujets.

Toutefois, à cause de ton père _____, je n'accomplirai pas cette menace durant ta _____: j'arracherai la _____ à ton _____; d'ailleurs, je ne lui reprendrai pas tout le _____, mais je lui laisserai une tribu, à cause de mon serviteur _____ et à cause de _____, la ville que j'ai choisie.

* * * * * * * * * * * * * *

Code: emboîte les pièces pour reconstituer les deux mots à trouver.

C'est ainsi que les événements de la vie de _____ ont conduit à la chute du _____ d'Israël.



LE PAYS ENTRE LES DEUX FLEUVES

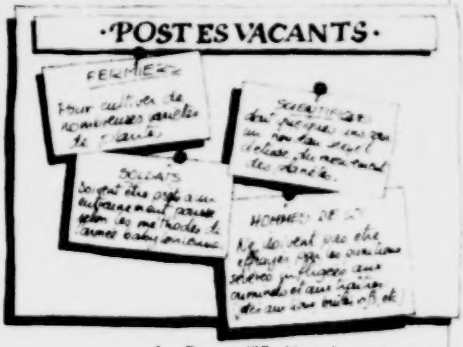
Les Juifs ont été emmenés captifs en Babylonie, appelée aussi « le pays entre les deux fleuves » (Mésopotamie). L'Empire babylonien avait assujetti de nombreux peuples et était la plus grande puissance mondiale de l'époque. La ville de Babylone était célèbre pour ses constructions et ses jardins.

GUIDE DES EXILÉS JUIFS A BABYLONE

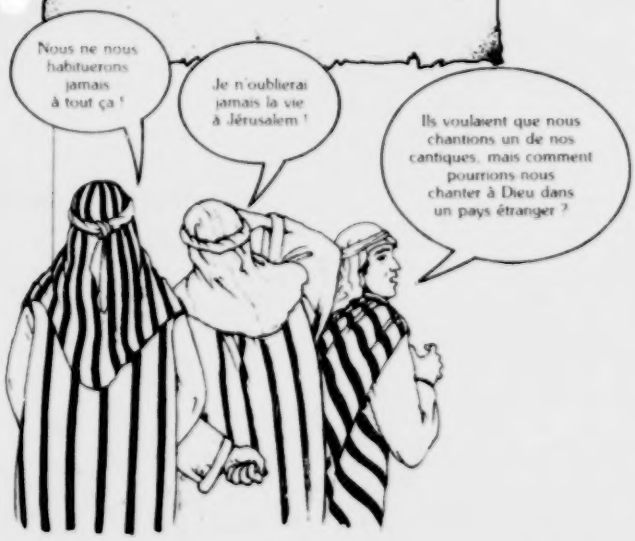
Tout changement est difficile à supporter : vous aurez beaucoup à faire pour vous adapter !

CLIMAT	Chaud et humide. Toute la région est une plaine basse entre le Tigre et l'Euphrate, très différente des montagnes de Palestine !
RELIGION	Ou plutôt religions, il semble qu'elles soient très nombreuses ! Les babyloniens adorent le soleil, la lune et plusieurs dieux de la fertilité.
CONSTRUCTIONS A VISITER	Les jardins suspendus de Babylone, palais mondialement connu, construit par Nabucodonosor pour sa femme, avec ses jardins luxuriants disposés en terrasses. Les ziggourats, qui sont des pyramides à étages construites pour le culte des dieux babyloniens.
LANGUE	L'araméen est de plus en plus parlé dans tout l'Empire babylonien. Vous pourrez trouver de l'aide pour l'apprendre auprès des Juifs qui ont déjà fait des voyages ici avant la déportation. Vos enfants l'apprendront naturellement — assurez-vous qu'ils parlent aussi l'hébreu !

Que faisaient les Babyloniens ? S'il y avait eu une agence pour l'emploi à Babylone, les Juifs auraient pu voir ce genre d'annonces :



Le Psaume 137 décrit les sentiments des Juifs à leur arrivée à Babylone. Ils s'habituèrent peu à peu à leur nouveau mode de vie, mais beaucoup enseignaient à leurs enfants les coutumes et croyances juives, espérant retourner un jour dans leur pays d'origine, la Palestine.



Tiré de: Suivez le guide, éditions Ligue pour la lecture de la Bible, France, 1990, p. 46.
Reproduit avec l'aimable autorisation de la Ligue pour la lecture de la Bible.

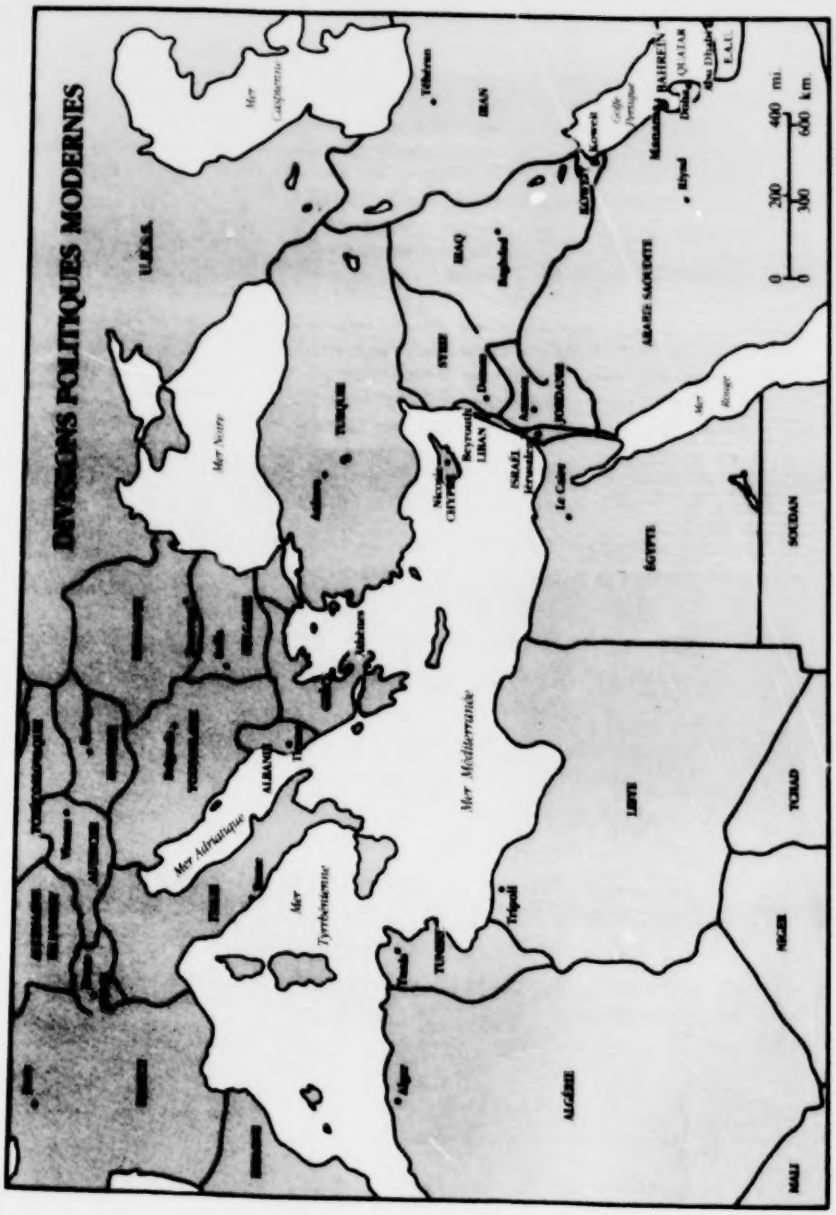
Assis au bord des fleuves à Babylone

Psaume 137

Assis au bord des fleuves à Babylone,
nous pleurions en évoquant Sion.
Nous laissions nos guitares
suspendues aux arbres de la rive.
Et là, ceux qui nous avaient déportés
osaient nous réclamer des cantiques;
nos persécuteurs
exigeaient de nous des chants joyeux:
«Chantez-nous, disaient-ils,
un des cantiques de Sion!»
— Mais comment pourrions-nous chanter
un cantique du Seigneur
sur une terre étrangère?
Ô Jérusalem, si jamais je t'oublie,
eh bien, que ma main droite se paralyse!
Si je cesse de penser à toi,
si je ne fais pas de toi ma suprême joie,
eh bien, que ma langue se colle à mon palais!

Seigneur, n'oublie pas ce qu'ont fait les Édomites
le jour où Jérusalem fut prise:
«Rasez la ville, criaient-ils,
rasez-la jusqu'à ses fondations!»
Et toi, Babylone, bientôt ravagée,
heureux ceux qui te rendront
le mal que tu nous as fait!
Heureux ceux qui saisiront tes enfants
pour les écraser contre le rocher!

Tiré de: **La Bible en français courant**, © Société biblique française, 1982, p. 816 et 817.
Reproduit avec l'aimable autorisation de la Société biblique canadienne.



Tiré de: **Voyage sous l'oeil de Dieu**, de John B. Corston, Les Éditions de la Chenelière inc., Montréal, 1988, p. 42. Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions de la Chenelière inc.

Daniel et ses amis à Babylone

Contexte historique

Les années passèrent. Les royaumes d'Israël et de Juda restèrent divisés, et parfois même ils se firent la guerre. Leurs rois étaient le plus souvent mauvais. Mais surtout, le peuple et ses dirigeants s'éloignaient de plus en plus de Dieu. Comme au temps des juges, l'infidélité des Israélites fut la cause essentielle de leur affaiblissement. Dans son amour et dans sa patience, le Seigneur envoya plusieurs prophètes comme Élie, Élisée, Ésaïe et Jérémie. Hélas, leurs avertissements ne furent pas acceptés, et beaucoup de ces hommes furent mis à mort.

Dieu ne pouvait accepter ce mal plus longtemps, sinon le peuple aurait pensé qu'il acceptait le mal. Le royaume du nord fut envahi par les Assyriens qui déportèrent tous ses habitants. Le Seigneur accorda encore un temps de grâce au royaume de Juda, mais il tomba à son tour, sous les assauts des Babyloniens.

Toute la famille royale, les chefs et les artisans furent déportés. Quelques années plus tard, la plus grande partie du peuple les rejoignait en exil et Jérusalem fut détruite.

Nabucodonosor, le roi de Babylone, ouvrit une école pour former des conseillers parmi les jeunes nobles ramenés de Jérusalem. Parmi eux, il y avait Daniel, Hanania, Michaël et Azaria. Le chef du personnel royal leur donna de nouveaux noms. Daniel reçut le nom de Beltassar, Hanania, celui de Chadrac, Michaël, celui de Méchak, et Azaria, celui d'Abed-Négo.

- *Mets-toi à la place de ces jeunes hommes. Comment pouvaient-ils se sentir en arrivant dans ce nouveau pays?*
- *Quels sentiments devaient-ils avoir lorsque le chef du personnel changea leur nom?*
- *Pourraient-ils continuer à garder leur culture, leur langue, leur religion?*

Ces quatres Juifs (on appelait ainsi les habitants de Juda qui avaient été déportés) avaient un problème: ils aimaient Dieu mais le roi voulait qu'ils adorent les idoles païennes avant les repas et qu'ils mangent une nourriture défendue par le Seigneur. Que pouvaient-ils faire?

- *Qu'aurais-tu fait à leur place?*
- *Que vont-ils faire?*

Daniel et ses amis décidèrent de demander au roi la permission de manger autre chose. Daniel en parla au chef du personnel qui l'aimait bien.

– Cela ne plaira pas au roi, répondit-il. Il remarquera que vous êtes pâles et plus maigres que ceux qui mangent la nourriture bénie par les idoles. Il se mettra en colère et me tuera.

– Essayons pendant dix jours, supplia Daniel. Donnez-nous seulement des légumes et de l'eau et vous verrez si nous n'avons pas aussi bonne mine. Si nous paraissons affaiblis, alors nous mangerons comme les autres.

- *Daniel avait-il raison de vouloir à tout prix ne consommer que des légumes?*
- *Crois-tu que le chef du personnel va lui donner la permission?*

L'homme accepta cette proposition. On ne leur donna que des légumes et de l'eau pendant dix jours. Comme ils paraissaient en meilleure santé que leurs camarades, ils eurent la permission de continuer à manger ce qu'ils voulaient.

Dieu les aida dans leurs études. Après trois ans, le chef du personnel emmena les quatre hommes au palais. Là, Nabucodonosor comprit bien vite que ces Juifs étaient les meilleurs élèves de l'école. Ils avaient réponse à tout ce que le roi demandait. Ils étaient dix fois plus intelligents que les hommes les plus brillants du pays. Ils entrèrent donc à son service.

- *Quel problème avaient Daniel et ses amis?*
- *Pourquoi, d'après toi, ces hommes paraissaient-ils en meilleure santé que les autres, même s'ils ne mangeaient pas de viande?*

Adapté de: **Les plus belles pages de la Bible**, de Kenneth Taylor, éditions Ligue pour la lecture de la Bible, France, 1986, p. 99 et 100. Reproduit avec l'aimable autorisation d'Inter-Livres, Enr.

Les noms de Daniel et de ses trois amis et la signification qu'on y donnait en hébreu et en chaldéen (à Babylone):

Hanania → L'Éternel a été miséricordieux	Chadrac → Inspiré du dieu-soleil
Michaël → Qui est semblable à Dieu	Méchak → Obéissant à la terre
Azaria → L'Éternel a secouru	Abed-Négo → Serviteur du feu ardent
Daniel → Dieu a jugé	Beltassar → le dieu chef

Daniel en pays étranger

Daniel et ses compagnons sont choisis pour devenir les serviteurs du roi Nabucodonosor. Ils feront de hautes études et seront bien soignés, mais ils seront arrachés à leur famille, éloignés de leur pays et de la maison de leur Dieu. On changera même leurs noms, qui contenaient chacun le mot Dieu.

1) Pourquoi le roi fit-il tous ces changements dans la vie de Daniel et de ses compagnons?

_____

_____

2) Pourquoi le roi changea-t-il leurs noms et leur donna-t-il des noms babyloniens?

_____

_____

3) Cherche les nouveaux noms de nos amis.

Daniel	Abed-Négo	Hanania	Michaël
Méchak		Chadrac	Beltassar
		Azaria	

4) Pourquoi certains esclaves hébreux étaient-ils si bien traités de la part de l'entourage du roi?

_____

_____

5) À quoi ressemblaient les repas que l'on mangeait au palais?

_____

_____

6) Pourquoi Daniel et ses amis ne voulaient-ils pas manger de la nourriture royale?

_____

_____

7) Qu'adviendrait-il à Daniel et à ses compagnons si le roi ne les trouvait pas en bonne santé?

_____

_____

8) Quelle entente Daniel conclut-il avec le chef du personnel?

_____

_____

9) À la fin de leur régime, comment le chef du personnel les trouva-t-il?

_____

_____

10) Comment le roi perçut-il Daniel et ses compagnons?

_____

_____

Que fit-il alors?_____

_____

- Avant d'être présentés sur la table, les aliments étaient tout d'abord consacrés aux idoles babyloniennes. En manger signifiait donc qu'on participait à l'adoration de ces faux dieux (1 Corinthiens 10.28).
- La loi de Dieu interdisait de manger certains animaux (Lévitique 11.1-3, 46-47). Les Babyloniens, eux, mangeaient de tout.
- Dieu avait défendu à son peuple de manger du sang (Lévitique 17.12-14), et les Babyloniens ne saignaient pas les animaux qu'ils tuaient.

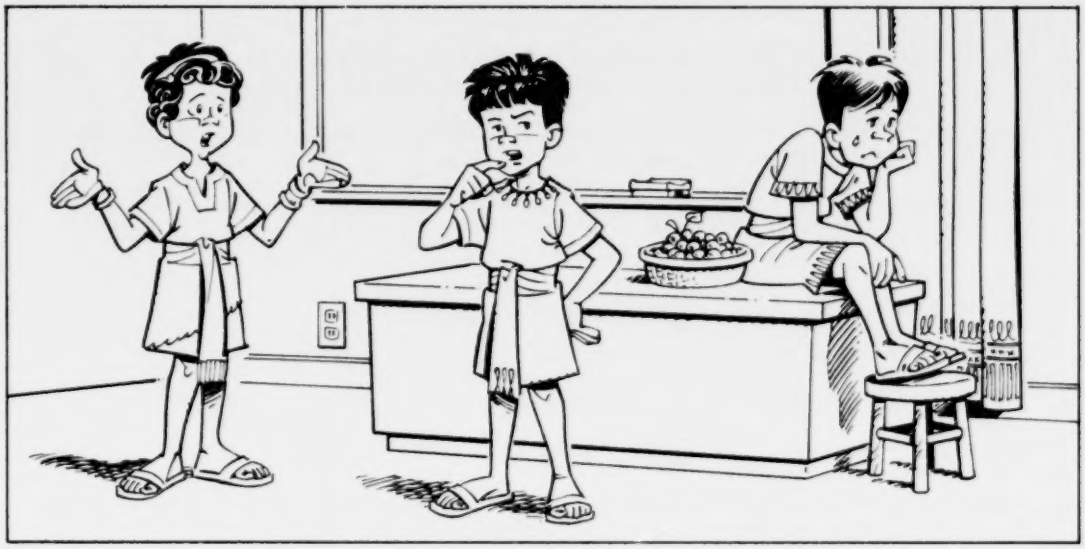
Daniel et ses amis, qui voulaient obéir à Dieu, avaient donc trois bonnes raisons de refuser les aliments que le roi leur offrait.

Que vous mangiez, que vous buviez, ou que vous fassiez quoi que ce soit, faites tout pour la gloire de Dieu.

1 Corinthiens 10.31

Tiré de: **L'explorateur**, janvier-mars 1990, éditions Ligue pour la lecture de la Bible, p. 43.
Reproduit avec l'aimable autorisation de la Ligue pour la lecture de la Bible.

Daniel et ses amis ont pris une bonne décision



Les personnages: Narrateur
Daniel
Hanania
Michaël
Azaria
Le chef du personnel, Achepénaz
Le responsable
Le roi
Quatre autres exilés

Le narrateur: Achepénaz, chef du personnel au service de Nabucodonosor, avait reçu l'ordre du roi d'amener de Jérusalem des jeunes gens en bonne santé, beaux et intelligents, qui pourraient un jour devenir de bons conseillers à la cour babylonienne. Parmi eux se trouvaient Daniel, Hanania, Michaël et Azaria.

SCÈNE I

Le narrateur: La scène se situe dans l'une des salles du palais, quelque temps après la déportation.

Hanania (la larme à l'oeil): Oh! Je m'ennuie déjà terriblement de mon pays. Je voudrais y retourner. Je ne pourrai plus jamais revoir mes parents. Quel malheur!

Michaël (découragé): Je suis tellement dépaysé ici. Il n'y a plus rien qui ressemble à ce que nous avions là-bas. Oh! Daniel, qu'allons-nous devenir? Est-ce que nous pourrons tenir le coup?

Azaria: Achepénaz a même changé nos noms. Je m'appelle maintenant Abed-Négo! Tu parles! Je n'ai même pas le droit de porter mon propre nom!

Daniel (pensif): Il y a quelque chose qui me dérange beaucoup. Le roi veut que nous mangions de cette viande déjà sacrifiée à leurs dieux.

Azaria: Tu as raison et, de plus, ces animaux n'ont même pas été soignés avant. J'en ai mal au coeur juste à y penser.

Daniel: Il y a plusieurs viandes qu'on nous donnera à manger qui ne sont pas permises par la loi de notre Dieu. Non, moi, j'ai l'intention de proposer quelque chose à notre chef.

Hanania: Quoi?

Daniel: Demander à Achepénaz de changer notre régime.

Le narrateur: Achepénaz entre soudainement.

Achepénaz: De quoi discutez-vous?

Daniel: Nous avons une demande spéciale à t'adresser. Permets-nous de ne manger que des légumes et de ne boire que de l'eau au moment des repas.

Achepénaz (avec bienveillance): Non. Il n'en n'est pas question! J'y risquerais ma peau. Si le roi devait s'apercevoir que vous avez l'air pâle et que vous êtes mal nourris, il me mettrait à mort.

Achepénaz quitte la pièce.

Le narrateur: Daniel et ses amis avaient décidé qu'ils adresseraient à nouveau leur demande au serviteur responsable de leur apporter le repas. Ce serviteur était sous les ordres d'Achepénaz.

aniel: Je t'en prie, fais un essai avec nous pendant dix jours. Donne-nous seulement des légumes à manger, de l'eau à boire. Puis tu compareras notre mine à celle des autres.

Le responsable (s'arrête pour y penser): Nous pouvons essayer pendant dix jours. Ensuite, nous verrons.

Après dix jours...

Le responsable: Dites donc! Vous ne faites pas pitié vous quatre! On dirait même que vous avez été engraissés. Vous avez l'air en pleine forme!

Le narrateur: Nos amis restèrent fidèles à Dieu et eurent la permission de continuer à manger ce qu'ils voulaient.

SCÈNE II

Le narrateur: Dans la salle du trône, le chef du personnel se présente devant le roi.

Le roi: Eh bien, chef! présentez-moi ces jeunes gens que vous avez formés depuis quelque temps.

Huit exilés se présentent devant le roi. Le chef du personnel se tient à côté du roi.

Le roi: Alors, pouvez-vous me dire... (continuant à parler à l'oreille du chef du personnel).

Le narrateur: C'est ainsi que Daniel, Hanania, Michaël et Azaria se révélèrent les plus sages et les plus intelligents.

Le chef du personnel renvoie les quatre autres.

Le roi: Vous quatre, je vous prends à mon service. (Daniel et ses amis sont tout heureux.) Et maintenant, veillez sur mon grand et merveilleux royaume.

Le roi se lève, d'un air hautain, pour quitter la pièce.

Daniel et ses trois amis: Longue vie à toi, Majesté!

Le rêve oublié

Une nuit, le roi Nabucodonosor s'éveilla en sursaut. Il venait de faire un rêve et ne pouvait se rendormir. Il réunit tous les sages de son royaume.

– Je viens de faire un rêve qui me trouble, leur dit-il.

– Raconte-nous le rêve et nous te dirons ce qu'il signifie, dirent ces hommes.

– Je ne m'en souviens pas, répliqua le roi. Et si vous ne me faites pas connaître ce rêve et sa signification, vous serez tués et vos maisons, détruites! Mais si vous m'expliquez le songe, vous serez les hommes les plus riches et les plus respectés du pays.

– Tu dois d'abord nous raconter ton rêve avant que nous puissions l'expliquer, protestèrent les sages. Personne ne peut savoir ce qu'un autre a rêvé. Comment peux-tu demander une chose pareille? Seuls les dieux pourraient te répondre, mais ils n'habitent pas sur la terre.

Nabucodonosor, furieux, ordonna que tous les sages soient exécutés!

L'arrêt de mort concernait aussi Daniel et ses trois amis. Quand un soldat vint les chercher, Daniel demanda des explications. Il affirma qu'il était capable de répondre à la question du roi.

Il rentra chez lui et demanda à ses trois amis de prier. Ensemble, ils demandèrent à Dieu de les aider afin qu'ils ne meurent pas. Et cette nuit-là, le Seigneur révéla à Daniel quel était le rêve de Nabucodonosor.

Daniel bénit Dieu, puis il se rendit auprès du capitaine de la garde.

– Ne tue pas les sages de Babylone. Conduis-moi auprès du roi et je lui donnerai la signification de son rêve.

Le capitaine amena Daniel devant le roi.

– Peux-tu me raconter le rêve que j'ai fait et me l'expliquer? demanda Nabucodonosor.

– L'homme le plus intelligent de la terre ne peut pas répondre au roi; mais Dieu, qui est dans le ciel, dévoile les secrets. Il m'a révélé ton rêve non parce que je serais plus intelligent que les autres, mais afin que tu saches que mon Dieu est le vrai Dieu. Ton rêve annonce ce qui arrivera dans l'avenir.

Tu as vu la grande statue d'un roi cruel. Elle brillait dans la lumière du soleil, car sa tête était en or, sa poitrine et ses bras, en argent, le reste de son corps, en cuivre; ses jambes étaient en fer et ses pieds, constitués d'un mélange de fer et d'argile. Tandis que tu regardais, une pierre se détachant de la montagne est venue briser les pieds de la statue. Alors, la statue s'est effondrée. Le fer, le cuivre, l'argent et l'or sont devenus comme de la poussière emportée par le vent. Quant à la pierre qui avait brisé la statue, elle est devenue une grande montagne et a rempli toute la terre. Tel était ton rêve.

Daniel donna ensuite la signification du rêve.

– L'or, l'argent, le cuivre, le fer et l'argile représentent plusieurs royaumes. C'est toi qui es la tête d'or, parce que Dieu t'a donné le royaume le plus puissant de la terre. Après ta mort, de nouveaux royaumes se lèveront, annoncés par l'argent, le cuivre, le fer et l'argile. Enfin, le Seigneur créera un nouveau royaume avec la pierre détachée de la montagne qui avait brisé la statue. Il ne sera jamais détruit, il sera éternel!

Quand Daniel eut tout expliqué, le roi se prosterna devant lui.

– Ton Dieu est le Dieu de tous les dieux et le Roi de tous les rois. Il est capable de révéler les secrets, car il t'a raconté mon rêve.

Le roi nomma Daniel gouverneur d'une province de Babylone et il lui offrit de nombreux cadeaux. Ses trois amis obtinrent des places d'intendants dans le royaume.

Tiré de: **Les plus belles pages de la Bible**, de Kenneth Taylor, éditions Ligue pour la lecture de la Bible, France, 1986, p. 100 et 101. Reproduit avec l'aimable autorisation de la Ligue pour la lecture de la Bible.

Le mystérieux message de Dieu

Daniel 2:31-45

Complète la statue et caractérise chaque partie selon la signification donnée par Dieu par l'entremise de Daniel au roi Nabucodonosor. Inspire-toi du texte dans la Bible pour mieux expliquer ce que chaque partie représente.

1. La tête est faite en _____, qui signifie _____

2. Sa poitrine et ses bras sont en _____, qui désigne _____

3. Son ventre et ses cuisses sont en _____, représentant _____

4. Ses jambes sont en _____ et ses pieds sont _____, symbolisant _____ _____

5. Qu'annonce cette pierre qui semblait venir de nulle part?_____ _____ _____ _____

Un sage de son époque

Le mot **sage** désignait tous les spécialistes de la divination énumérés dans Daniel 2:2: les devins, les magiciens, les sorciers et les enchanteurs.

Les Babyloniens (Chaldéens) avaient la réputation d'être les hommes les plus sages de l'Antiquité et ils excellaient dans l'astrologie et la divination. Le métier des magiciens, astrologues et devins consistait à expliquer les rêves et les prodiges. Ils essayaient de lire l'avenir et d'énoncer les oracles par une sorte d'inspiration de souffle qu'ils prétendaient divin, ou d'interpréter certains signes. Ils se prétendaient capables d'interpréter les songes (Daniel 4:4), d'expliquer des énigmes (Daniel 4:15) et de dévoiler des secrets (Daniel 2:27).

Le roi superstitieux craignait les rêves et les présages. Voyant que personne ne pouvait lui raconter et lui interpréter son rêve, il se mit en colère et voulut faire périr tous les sages. Comme Daniel et ses amis étaient reconnus pour avoir beaucoup de sagesse, ils étaient considérés comme faisant partie de cette catégorie.

Dans son entretien avec le roi, Daniel lui mentionna, tout comme les magiciens l'avaient fait, que la demande de celui-ci était impossible à combler et que Dieu seul avait la puissance de faire connaître le rêve et d'en donner la signification, parce que lui seul connaissait tout.

Dans la description du rêve faite par Daniel, il est intéressant de remarquer que les matériaux de la statue, en partant de la tête aux pieds, sont de moins en moins précieux. Ils représentent les différents empires de l'histoire en commençant par l'immense empire de Nabucodonosor. La pierre qui arrive et brise tout représente le royaume de Dieu.

L'ordre d'adorer la statue d'or

Daniel 3:1-7

Le roi Nabucodonosor commanda une statue d'or de trente mètres de haut et de trois mètres de large et il la fit dresser dans la plaine de Doura, dans la province de Babylone. Ensuite, il envoya des messagers convoquer les satrapes, les préfets, les gouverneurs, les conseillers, les trésoriers, les juges, les magistrats, en un mot, tous les hauts fonctionnaires de la province. Ces personnalités devaient venir pour l'inauguration de la statue que le roi avait fait dresser. Tous ces hauts fonctionnaires se rassemblèrent donc et prirent place devant la statue pour la cérémonie d'inauguration.

Le maître de cérémonie cria d'une voix puissante:

— Gens de tous peuples, de toutes nations et de toutes langues, écoutez l'ordre que voici: «Dès que vous entendrez jouer de la trompette, de la flûte, de la cithare, de la sambuque, du psaltérion, de la cornemuse et de toutes sortes d'instruments de musique, vous vous inclinerez jusqu'à terre pour adorer la statue d'or que le roi Nabucodonosor a fait dresser. Si quelqu'un refuse de s'incliner et de l'adorer, on le jettera immédiatement dans la fournaise où brûle un feu intense.»

Ainsi donc, dès que les gens de tous peuples, nations et langues entendirent jouer de la trompette, de la flûte, de la cithare, de la sambuque, du psaltérion et de toutes sortes d'instruments de musique, ils s'inclinèrent jusqu'à terre et adorèrent la statue d'or que le roi Nabucodonosor avait fait dresser.

Tiré de: **La Bible en français courant**, © Société biblique française, 1982, p. 1138.
Reproduit avec l'aimable autorisation de la Société biblique canadienne.

L'ordre d'adorer la statue d'or

1. Que veut dire le mot «satrape»? _____

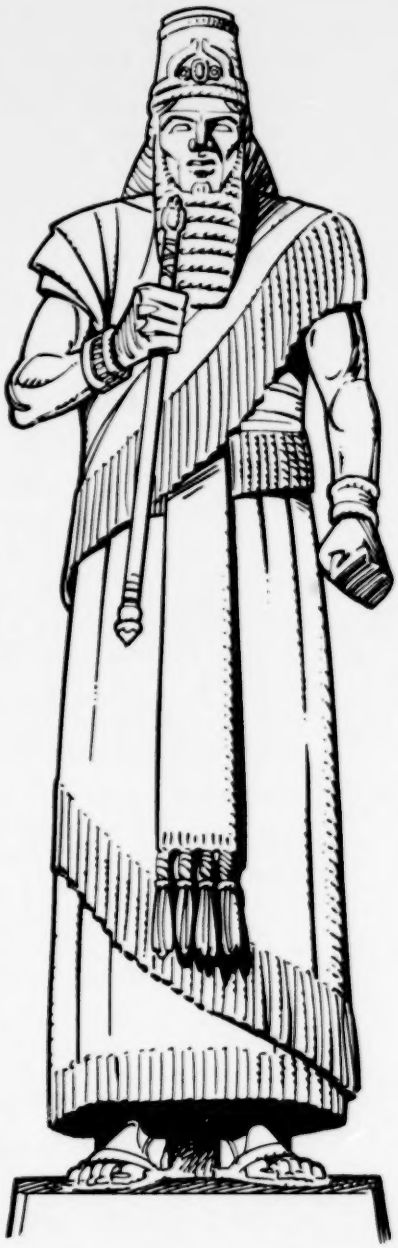
2. Pourquoi tout le monde devait-il adorer la statue?

3. Y avait-il une nationalité quelconque à laquelle l'ordre ne s'adressait pas?

4. Qui était présent alors? _____

5. Qu'arrivera-t-il si quelqu'un n'observe pas l'ordre du roi?

6. Penses-tu que les trois amis obéiront au roi? Pourquoi?



La fournaise ardente

Daniel 3

Nabucodonosor croyait que l'idole à laquelle il rendait un culte l'avait aidé à conquérir le monde. En signe de reconnaissance, le roi fit faire par ses artisans une merveilleuse statue de ce dieu; elle était en or. La statue était très grande et elle mesurait trois mètres de large. Le roi la fit dresser dans la plaine, de sorte que tout le monde pouvait l'apercevoir des kilomètres à la ronde. Lorsque le soleil la frappait de son éclat, la statue scintillait et irradiait une lumière rayonnante.

Le roi Nabucodonosor se dit que son dieu serait content si toutes les nations vaincues étaient contraintes de s'incliner devant la statue. Il fit donc proclamer l'ordre que tous les gouverneurs des provinces du royaume de Babylone viennent à la dédicace de l'image qu'avait fait dresser le roi.

On envoya un héraut avec une trompette. Il cria bien fort ce message: «Voici ce qu'on vous ordonne, peuples! Au moment où vous entendrez le son de toutes sortes d'instruments, vous vous prosternerez et vous adorerez la statue d'or qu'a fait élever Nabucodonosor. Quiconque ne se prosternera pas et n'adorera pas sera jeté sur-le-champ au milieu d'une fournaise ardente.»

Les gens savaient que le roi n'hésiterait pas à mettre sa menace à exécution s'ils n'obéissaient pas. C'est pourquoi, lorsqu'ils entendirent la musique, ils se prosternèrent et adorèrent la statue.

Trois rebelles

Quelques mages vinrent trouver le roi et lui dirent: «O roi, vis à jamais! Tu as décrété que tout homme qui entendra le son de cette musique se prosternera et adorera la statue d'or. Quiconque n'obéira pas sera jeté dans une fournaise.

Eh bien, ô roi, tu as établi des Juifs sur la province de Babylone; leurs noms sont Chadrac, Méchak et Abed-Négo. Ces hommes, ô roi, ne t'ont pas obéi. Il ne servent pas tes dieux et ils n'ont pas adoré la statue d'or que tu as fait dresser.»

Auparavant, personne n'avait jamais désobéi au roi. Tous ses sujets accomplissaient le moindre de ses désirs, car ils craignaient de perdre la vie. L'audace de ces Juifs stupéfia Nabucodonosor. Fou de rage et d'indignation, il ordonna à ses serviteurs de lui amener ces hommes.

Lorsque les trois amis furent devant le grand roi, Nabucodonosor leur demanda: «Est-il vrai, Chadrac, Méchak et Abed-Négo, que vous ne servez pas mon dieu et que vous n'adorez pas la statue d'or que j'ai fait dresser?»

Ils le reconnurent. Voyant cela, le roi poursuivit: «Je vais encore vous donner une chance. Cette fois-ci, si vous adorez la statue que j'ai fait faire, tout ira bien; mais si vous ne vous prosternez pas pour l'adorer, à l'heure même vous serez jetés dans la fournaise ardente. Votre Dieu n'est pas assez puissant pour vous en faire sortir.»

Sans se démonter, les trois hommes répondirent: « Ô roi Nabucodonosor, nous n'avons pas peur de te répondre. Notre Dieu est capable de nous délivrer de tes mains. Nous ne servirons pas tes dieux, et nous n'adorerons pas la statue d'or que tu as fait dresser. Même si notre Dieu ne nous délivre pas du feu, nous n'adorerons quand même pas ta statue d'or.»

Cette réponse provocatrice mit le roi dans une telle colère que son visage se convulsa et s'assombrit. Dans sa rage, il ordonna de chauffer la fournaise sept fois plus que d'habitude.

Les soldats les plus forts et les plus gros de l'armée attachèrent les trois hommes et les jetèrent dans la fournaise ardente. Étant donné que le roi avait ordonné de tant chauffer la fournaise, les flammes rugissantes s'élancèrent comme les soldats s'approchaient. Les vêtements des soldats prirent feu, et ces hommes furent brûlés vifs.

On avait déjà jeté des hommes dans la fournaise. Celle-ci avait été construite pour brûler les gens que le roi voulait punir. Elle était ainsi faite que le roi pouvait voir brûler les victimes à l'intérieur.

Nabucodonosor regarda jeter Chadrac, Méchak et Abed-Négo dans la fournaise. Il ne tarda pas à voir dans les flammes dévorantes quelque chose qui le stupéfia. Il appela ses mages: «N'était-ce pas trois hommes que nous avions jetés dans le feu?»

Les mages répondirent: «C'étaient bien trois hommes, ô roi.»

Surpris, le roi s'exclama: «Ce sont quatre hommes que j'aperçois! Ils ne sont pas attachés, mais ils sont libres, et ils marchent au milieu du feu! Ils n'ont ni brûlure ni blessure d'aucune sorte! Le quatrième homme ressemble à un Dieu.»

Le roi alla à la porte de la fournaise et il cria bien fort: «Chadrac, Méchak et Abed-Négo, sortez, car je sais que vous êtes des serviteurs du Dieu suprême!»

Les trois hommes sortirent donc de la fournaise. Les princes et les mages firent cercle autour d'eux, mais ils ne trouvèrent sur eux aucune trace de blessure. Leurs cheveux étaient intacts ainsi que leurs manteaux. Ils ne sentaient même pas le brûlé.

Le roi s'écria: «Béni soit le Dieu de Chadrac, de Méchak et d'Abed-Négo, qui a envoyé son ange délivrer ses serviteurs qui ont eu confiance en Lui et qui ont eu l'audace de risquer leur vie plutôt que d'adorer un autre dieu que l'Éternel!»

Et le roi ordonna que personne ne dise de mal de ce Dieu, mais que tout homme l'honore dans son royaume. Car, dit-il, aucun autre Dieu ne peut accomplir de tels miracles.

Tiré de: **Les trésors de la Bible** tome II, I Samuel à Malachie, de Catherine F. Vos, éditions La Bannière de la Vérité, Marseille, 1974, pages 249 à 252.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions La Bannière de la Vérité.

Questions

- Qu'ont pu ressentir Chadrac, Méchak et Abed-Négo lorsqu'ils ont constaté que Dieu était capable de les protéger jusque dans la fournaise ardente?
- Chadrac, Méchak et Abed-Négo auraient-ils risqué leur vie s'ils avaient su qu'ils ne sortiraient pas vivants de la fournaise?
- Dieu aurait pu empêcher cette situation difficile et permettre que ses trois serviteurs n'aient pas à passer par la fournaise. Selon toi, pourquoi ne l'a-t-il pas fait?

Le jeu des 10 erreurs

Trouve dans l'image du bas dix erreurs que l'illustrateur a glissées en recopiant la statue que tous devaient adorer.

Daniel dans la fosse aux lions

A Babylone, où vit Daniel, Darius, le nouveau roi, est monté sur le trône. Daniel est son meilleur ami et lui donne les plus sages conseils pour diriger le pays.
Mais il y a aussi d'autres fonctionnaires qui ont leur mot à dire dans l'administration du royaume. Ces hommes n'aiment pas Daniel et voudraient se débarrasser de lui. Ensemble, ils élaborent un plan.
Ils vont trouver le roi et lui disent : «Majesté, tu es devenu grand et puissant. Ordonne que, dans le mois qui vient, personne n'adresse de prière à un autre que toi.»
Pourquoi ces hommes suggèrent-ils une chose aussi étrange? Ils savent pertinemment que Daniel prie son Dieu trois fois par jour en s'agenouillant chez lui, la fenêtre ouverte et le visage tourné vers Jérusalem, la ville où se trouve le temple de son Dieu.
Mais ces hommes n'ont pas fini d'exposer leur plan au roi. Voici la punition qu'ils ont imaginée pour ceux qui n'obéiront pas au roi : «Celui qui désobéira à ton ordre, poursuivent-ils, sera jeté dans la fosse aux lions.»
Quel supplice atroce! La fosse aux lions se trouve près du palais royal. Toute personne qui y tombe est immédiatement mise en pièces par les fauves féroces.
Le roi Darius a un air réjoui. «Ces hommes ont un grand respect pour moi», se dit-il, flatté dans son orgueil. Et il signe tout de suite l'ordre proposé, chargeant ses serviteurs de le publier dans tout le royaume. Darius ne se doute pas des mauvaises intentions de ses conseillers.
Daniel apprend l'ordre donné par le roi. Mais il ne se laisse pas intimider. Soucieux d'obéir à Dieu plutôt qu'aux hommes, il s'agenouille comme d'habitude à sa fenêtre, le matin, à midi et le soir, pour prier et louer son Dieu.
C'est ce que prévoyaient ses ennemis. Un jour, en l'entendant prier, ils se précipitent dans sa chambre. «Tu es pris, s'écrient-ils. Nous allons signaler la chose au roi.» Le roi est bouleversé. Il a percé leur complot : ils veulent la mort de Daniel. C'est ignoble.
Darius est triste. Mais que faire? Il a lui-même signé cet ordre et ne peut plus rien y changer.
On amène Daniel devant le roi. «J'espère que ton Dieu te sauvera», lui dit-il. Puis ses serviteurs saisissent Daniel et le jettent dans la fosse aux lions.
Que va-t-il maintenant se passer? Les fauves se jetteront-ils sur lui pour le déchiqueter?
Le roi Darius ne trouve pas le sommeil; toute la nuit, il est tourmenté. Si Daniel périt, ce sera sa faute. Si seulement il n'avait pas signé cet ordre! Daniel sera-t-il protégé par son Dieu?
Dès l'aube, le roi se lève et court à la fosse aux lions, se demandant sans arrêt s'il va le retrouver vivant.
Arrivé au bord de la fosse, il se met à crier : «Daniel, serviteur du Dieu vivant, es-tu encore en vie? Est-ce que ton Dieu, que tu sers avec tant de fidélité, a pu t'arracher aux griffes des fauves?
— Majesté, lui répond une voix du fond de la fosse, mon Dieu a envoyé son ange fermer la gueule des lions, et ils ne m'ont fait aucun mal.»
Le roi est fou de joie. Il donne l'ordre de remonter Daniel de la fosse. Le voilà qui arrive sain et sauf, sans même une égratignure. Dieu l'a protégé.
Maintenant, c'est au tour de ses ennemis de trembler, car le roi est furieux contre eux. Sais-tu comment il les punit? Oui, il les fait jeter dans la fosse aux lions. Et cette fois, il n'y a aucun survivant.
Puis Darius fait publier un nouvel ordre dans tout le pays : «Tous mes sujets sont tenus d'honorer le Dieu de Daniel qui a arraché son serviteur aux griffes des lions.»

1. Quelle suggestion les ennemis de Daniel ont-ils faite au roi?
2. Quand Daniel priait-il à la fenêtre de sa chambre?
3. Qui Dieu a-t-il envoyé protéger Daniel?
4. Qui n'a pas dormi de toute la nuit?
5. Qui a été condamné au même supplice que Daniel?

Tiré de: **Le Seigneur est mon berger**, de Evert Kuijt, éditions E.B.V., Bâle, 1986, p. 100 et 101.
Reproduit avec l'aimable autorisation d'Inter-Livres.

Directives pour une entrevue en direct ou enregistrée

Le réseau de télévision de Babylone diffuse au canal 21 une émission spécialement réservée aux événements d'intérêt public, qui porte le titre de **Gens d'aujourd'hui**. Le journaliste Farius rencontre au cours de cette émission un personnage très important, le premier ministre de Babylone, pour discuter de sa récente expérience dans la fosse aux lions.

Très Honorable Ministre... votre humble serviteur serait très heureux de pouvoir vous poser quelques questions sur l'épouvantable expérience que vous avez connue récemment...

- Avant cette affreuse visite dans la fosse, quelle était votre position au sein du gouvernement?
- Comment vous êtes-vous qualifié pour ce poste?
- Aviez-vous des ennemis dans le milieu gouvernemental?
- Comment ont-ils réussi à vous trouver en faute?
- Qu'ont-ils rapporté au roi Darius?
- Quelle fut la réaction du roi?
- Comment avez-vous survécu à l'épreuve de la fosse?
- Quand le roi a vu que vous étiez sain et sauf, qu'a-t-il fait à vos ennemis?
- Est-ce que l'expérience vous a apporté quelque chose?

Merci, Très Honorable Ministre...

Daniel dans la fosse aux lions

2 Non, Daniel n'a pas peur de la fosse aux lions,
et chez lui, comme avant, il prie soir et matin !
Mais la porte, un jour, s'ouvre brusquement...
et voilà qu'on trouve Daniel à genoux !
Les lions peuvent préparer leurs dents :
bientôt le coupable sera dans leur trou !

3 Daniel est dans la fosse, dans la fosse aux lions,
et les lions sont prêts, prêts à lui sauter dessus !
Mais Daniel a mis sa confiance en Dieu,
et Dieu a fermé la gueule des lions.
Daniel est tranquille, il n'a pas peur d'eux :
son Dieu est plus fort, plus fort que les lions !

4 Daniel est dans la fosse, dans la fosse aux lions,
mais les lions ne peuvent pas lui sauter dessus.
Daniel est sauvé ! Que c'est merveilleux !
Il va retourner joyeux dans sa maison.
Nous aussi, nous voulons croire en son Dieu,
car il nous délivre, avec lui nous vaincrons !

Tiré de: **Si tu chantais**, d'Hélène et Samuel Grandjean, éditions La Maison de la Bible, Paris, 1970, numéro 47.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions La Maison de la Bible.

Le long voyage de retour

Esdras 1-3

Près de soixante-dix années s'étaient écoulées depuis que le roi Nabucodonosor avait emmené le tout premier contingent de captifs de Jérusalem à Babylone. Seul un petit nombre d'entre eux se souvenaient encore de leur pays. Mais ils avaient écouté leurs parents leur raconter combien la ville était belle et, par-dessus tout, le temple superbe.

Puis Cyrus devint roi. Son Empire perse s'étendait très loin. Il voulait que les hommes qu'il gouvernait soient heureux et ne causent aucun problème. Aussi décida-t-il de laisser tous les exilés rentrer dans leurs pays respectifs.

Les captifs de Juda comprirent que Dieu tenait les promesses annoncées par Jérémie et Ézékiel, selon lesquelles un jour, ils retourneraient dans la Terre promise.

«Retournez à Jérusalem et reconstruisez le temple de votre Dieu», proclama Cyrus. «Il faudra donner à ceux qui sont pauvres quelques animaux et des provisions, afin qu'eux aussi puissent retourner.»

Quelle excitation parmi les Juifs exilés qui se préparaient pour le long voyage de retour! Zorobabel, le petit-fils du roi Jojakin, les conduisait, assisté du prêtre Yéchoua. Avant qu'ils ne partent, Cyrus leur rendit les trésors du temple dont le roi Nabucodonosor s'était emparé.

Beaucoup de Juifs restèrent à Babylone. Ce ne fut qu'un petit groupe qui s'en alla, comparé à l'immense foule de captifs abattus qui avaient quitté leur patrie des années auparavant. Ils faisaient penser aux quelques poils qu'Ézékiel avait récupérés après s'être coupé la barbe.

Mais ils étaient tout excités et joyeux. Tout en marchant, ils chantaient les louanges de Dieu, ils riaient et plaisantaient. Leurs rêves les plus fous se réalisaient.

Quand ils atteignirent Jérusalem, leur enthousiasme se mua en désespoir. Tout n'était que ruine. Partout il y avait des décombres et des tas de pierres. La ville n'avait plus de murailles et il ne restait rien du temple.

Pire que tout, les gens autour d'eux étaient inamicaux. Quand le royaume d'Israël, au nord, avait été conquis par l'Assyrie, les Assyriens avaient emmené les Israélites et installé des étrangers à leur place. Ces Samaritains avaient appris certaines choses sur Dieu, mais ils continuaient en même temps à adorer leurs idoles. Ils ne désiraient pas que les Juifs reviennent dans leur pays et reconstruisent la ville.

Zorobabel et Yéchoua savaient que des moments difficiles les attendaient.

Tiré de: **La Bible en 365 histoires**, de Mary Batchelor et John Haysom, éditions Sator, G.P. et Rouge et Or, Paris, 1986, p. 249.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Sator, G.P. et Rouge et Or.

Ligne du temps de l'histoire du peuple d'Israël

Complète la ligne du temps ci-dessous, en inscrivant le nom des personnages déjà étudiés.

ANCIEN TESTAMENT

1800 avant Jésus-Christ — **1** _____

1700 — **2** _____ est emmené en Égypte. Jacob et sa famille iront le rejoindre pendant la famine.

1250 — **3** _____

De retour dans la Terre promise, il y a plusieurs luttes avec les nations voisines.

1050 — **4** _____ est le premier roi dans l'histoire de ce peuple.

1000 — **5** _____

950 — **6** Règne de _____. Construction du temple de Jérusalem. À sa mort, le royaume est divisé.

Invasion assyrienne - période des prophètes

Invasion et exil des Israélites. Jérusalem est détruit par les Babyloniens.

600 — **7** Époque où _____ est emmené en captivité à Babylone.

500 — Conquête de Babylone par Cyrus (vers 538 av. J.-C.)

8 Après 70 ans, les Juifs retournent dans leur pays. Époque d'_____.

350 — Conquête grecque

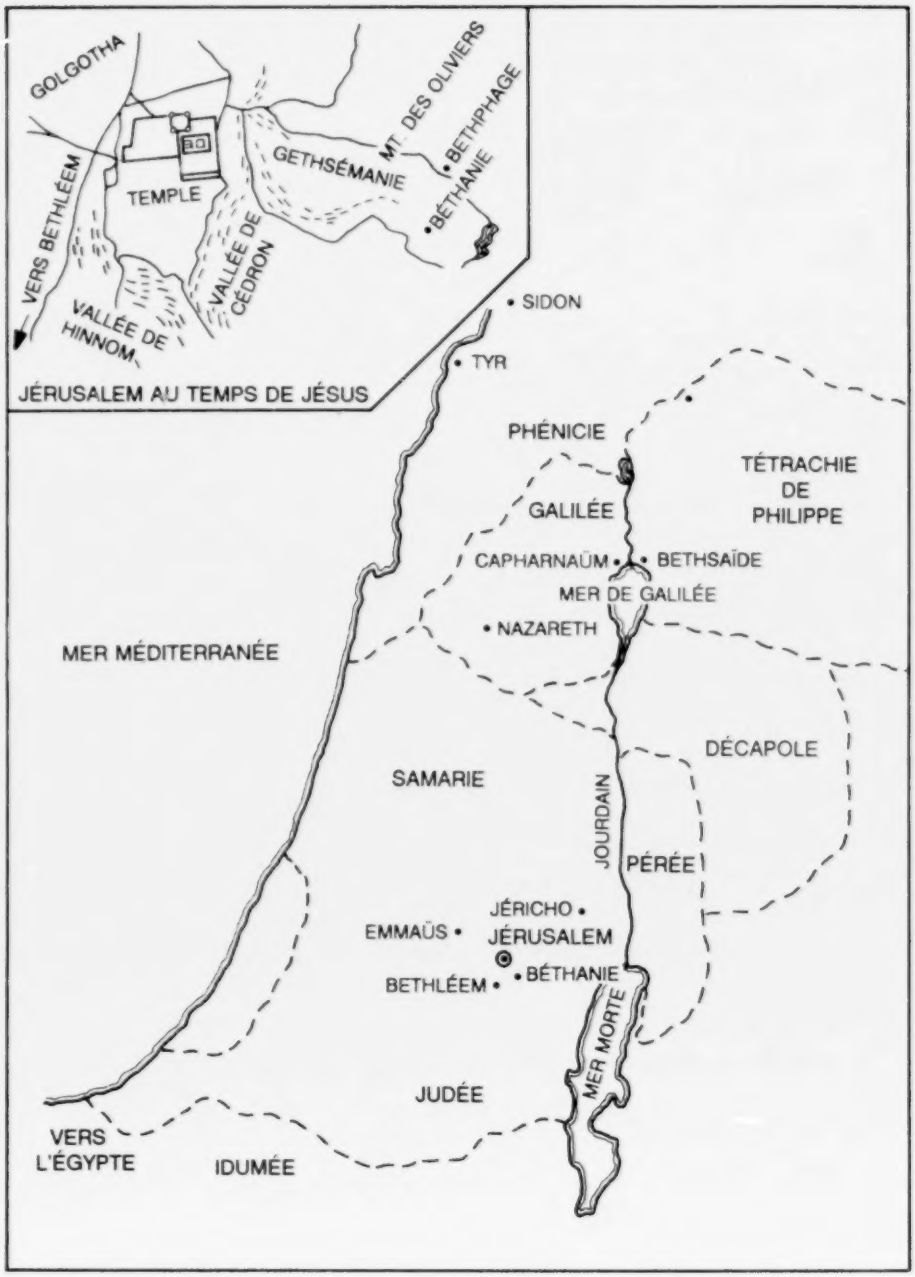
70 — Conquête romaine

___ — **9** Naissance de _____.

NOUVEAU TESTAMENT

30 après Jésus-Christ — **10** Mort de _____. (Matthieu 27)

La Palestine au temps de Jésus



L'histoire de Jésus

Compose une ou deux phrases sur chacun des sujets suivants. Lorsque tu auras terminé, ton histoire devrait pouvoir se lire du début à la fin.

1. L'endroit où Jésus est né.
2. Ses parents.
3. Son enfance.
4. Son baptême.
5. Son séjour dans le désert.
6. Jésus tenté par le diable.
7. Sa décision d'apprendre au peuple à connaître Dieu.
8. Ses disciples.
9. Un miracle de Jésus.
10. Une parabole de Jésus.
11. Son attitude envers les enfants.
12. Son attitude envers les malades.
13. Son attitude envers les pauvres.
14. Son attitude envers les riches.
15. Son attitude envers les autorités de l'Église.
16. Les personnes qui détestaient Jésus.
17. La décision de Jésus de se rendre à Jérusalem à l'occasion de la Pâque.
18. Le danger d'aller à Jérusalem.
19. L'entrée à Jérusalem.

Jésus rencontre de l'opposition

La mise à mort de Jésus ne s'est pas présentée de façon soudaine. À partir du début de son ministère jusqu'à la fin, Jésus a toujours eu de l'opposition et on pouvait se douter que cela risquait fort de mal finir. Il s'est opposé aux scribes, aux pharisiens et aux prêtres qui étaient les personnes les plus influentes de la société juive. Ces derniers s'attachaient aux choses extérieures et étaient incapables de voir où se trouve l'essentiel. En condamnant leurs actions, Jésus a provoqué l'acharnement des scribes et des pharisiens contre lui, qui cherchaient à lui tendre des pièges et à trouver un motif pour le condamner. Jésus fut finalement arrêté et mis à mort sans véritable motif.

Jésus prie au mont des Oliviers
Luc 22:39-46

Jésus sortit et se rendit, selon son habitude, au mont des Oliviers. Ses disciples le suivirent. Quand il fut arrivé à cet endroit, il leur dit: «Priez afin de ne pas tomber dans la tentation.» Puis il s'éloigna d'eux à la distance d'un jet de pierre environ, se mit à genoux et pria en ces mots: «Père, si tu le veux, éloigne de moi cette coupe de douleur. Toutefois, que ce ne soit pas ma volonté qui se fasse, mais la tienne.» [Alors un ange du ciel lui apparut pour le fortifier. Saisi d'angoisse, Jésus priait avec encore plus d'ardeur. Sa sueur devint comme des gouttes de sang qui tombaient à terre.]

Après avoir prié, il se leva, revint vers les disciples et les trouva endormis de tristesse. Il leur dit: «Pourquoi dormez-vous? Levez-vous et priez, afin que vous ne tombiez pas dans la tentation.»

L'arrestation de Jésus
Luc 22:47-53

Il parlait encore quand une foule apparut. Judas, l'un des douze disciples, la menait; il s'approcha de Jésus pour l'embrasser. Mais Jésus lui dit: «Judas, est-ce en l'embrassant que tu trahis le Fils de l'homme?» Quand les compagnons de Jésus virent ce qui allait arriver, ils lui demandèrent: «Seigneur, devons-nous frapper avec nos épées?» Et l'un d'eux frappa le serviteur du grand-prêtre et lui coupa l'oreille droite. Mais Jésus dit: «Laissez, cela suffit.» Il toucha l'oreille de cet homme et le guérit.

Puis Jésus dit aux chefs des prêtres, aux chefs des gardes du temple et aux anciens qui étaient venus le prendre: «Deviez-vous venir avec des épées et des bâtons, comme si j'étais un brigand? Tous les jours j'étais avec vous dans le temple et vous n'avez pas cherché à m'arrêter. Mais cette heure est à vous et à la puissance de l'obscurité.»

Tiré de: **La Bible en français courant**, © Société biblique française, 1982, p. 126 et 127.
Reproduit avec l'aimable autorisation de la Société biblique canadienne.

Jésus est fait prisonnier

«Asseyez-vous et attendez-moi, dit Jésus à ses disciples. Je vais là-bas pour prier.» Il permet cependant à Pierre, Jacques et Jean de l'accompagner. Judas, lui, est allé en ville indiquer aux ennemis de Jésus où ils peuvent le trouver et l'arrêter.

Jésus pénètre avec les trois disciples dans le jardin de Gethsémané. Il sait parfaitement ce qui va se passer dans les prochaines heures. Bientôt, les soldats viendront le faire prisonnier. Alors commenceront ses souffrances. Il les endurera seul, car personne ne lui viendra en aide. Aussi veut-il maintenant demander des forces à son Père dans le ciel.

Pierre, Jacques et Jean s'assoient à terre. «Restez éveillés et priez avec moi, leur dit-il. Je suis angoissé, et mon âme est triste à en mourir.» Puis il va un peu plus loin.

Les disciples sont prêts à veiller avec Jésus. Ils sont tristes, eux aussi, et voudraient bien aider Jésus. Mais ils sont morts de fatigue et s'endorment.

Jésus est tout seul à présent. Il se jette à genoux et prie: «Mon Père, s'il est possible, éloigne de moi cette souffrance. Pourtant, non pas comme je veux, mais comme tu veux!»

Jésus sait qu'il doit mourir, et il veut obéir à son Père. Mais il est saisi par l'angoisse. Quelle terrible punition Jésus doit-il subir pour tout le mal que font les hommes! Puis il se relève et rejoint les trois disciples restés à l'écart. Il les trouve endormis. Plein de tristesse, il leur dit: «Ainsi vous n'avez pas pu veiller avec moi, même une heure?»

Il retourne prier. Mais lorsqu'il a fini, il retrouve les disciples endormis.

Une troisième fois, Jésus tombe à genoux et prie. Il répète les mêmes paroles. En s'approchant de Pierre, Jacques et Jean, qui dorment de nouveau à poings fermés, il les réveille et leur dit: «Levez-vous et partons. Le traître est là.»

De Jérusalem arrive un groupe d'hommes précédé par Judas, le traître. Il a indiqué aux pharisiens l'endroit où ils trouveraient Jésus. Ceux-ci ont rassemblé leur garde et se rendent à présent au jardin de Gethsémané. Ils portent des épées, des bâtons et aussi des torches, car il fait nuit.

Jésus s'avance et leur demande: «Qui cherchez-vous?

— Jésus de Nazareth, répondent les hommes.

— C'est moi». dit Jésus. Soudain frappés de terreur, les soldats tombent à la renverse. Ce n'est pas ainsi qu'ils s'imaginaient cette arrestation.

Mais ils ne tardent pas à se relever. Ne leur a-t-on pas donné l'ordre de capturer Jésus?

Judas leur avait indiqué le signe qu'il utiliserait: «L'homme que j'embrasserai, vous vous saisirez de lui.» Il s'approche de Jésus et lui donne un baiser en disant: «Salut, Maître!» Le regardant tristement, Jésus lui dit: «Judas, est-ce en l'embrassant que tu trahis ton Maître?» Les soldats mettent alors la main sur Jésus et se saisissent de lui. Il est maintenant leur prisonnier.

Jésus ne cherche-t-il pas à se défendre? Il en aurait pourtant la puissance. Non, il se laisse faire.

Pierre est furieux contre ces hommes. Lui aussi porte une épée. Il se met à frapper autour de lui et coupe l'oreille d'un des soldats. Jésus qui a tout vu lui dit d'un ton sévère: «Pierre, remets ton épée dans son fourreau.» Puis il guérit l'oreille du blessé.

Les soldats emmènent Jésus. Les disciples sont alors pris de panique. Va-t-on aussi les arrêter? Ils profitent de la nuit pour s'enfuir, et Pierre avec eux. Te souviens-tu de ce qu'il avait pourtant promis à Jésus? «Je resterai toujours à tes côtés, prêt à te secourir.»

Voilà Jésus abandonné, aux mains de ses ennemis qui le conduisent à Jérusalem, à la maison du grand-prêtre Caïphe.

Qu'adviendra-t-il de lui?

Tiré de: **Le Seigneur est mon berger**, de Evert Kuijt, éditions E.B.V. Bâle, 1986, page 160.
Reproduit avec l'aimable autorisation d'Inter-Livres.

Questions

1. Pourquoi Jésus prie-t-il son Père?

2. Pourquoi, en priant, Jésus a-t-il accepté la volonté de son Père? Crois-tu que cela lui fut difficile? Pourquoi devait-il absolument mourir sur la croix?

3. Quel contraste y a-t-il entre la réaction de Pierre et celle des soldats, puis celle de Jésus?

4. Quels étaient les sentiments de Jésus:

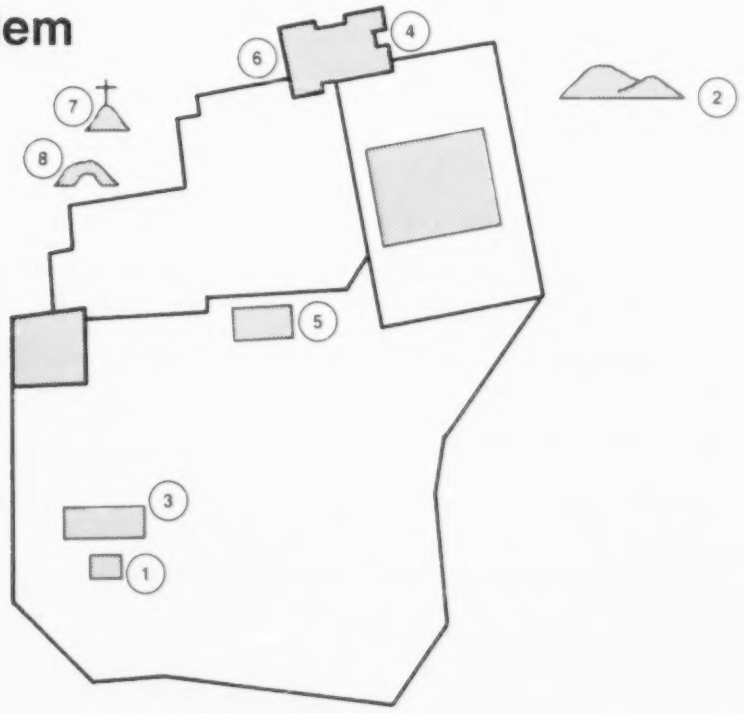
   - au moment où il a prié son Père?
   - au moment où il a trouvé ses disciples endormis?
   - au moment où Judas l'a trahi par un baiser?
   - au moment où tous ses amis, y compris Pierre, l'ont abandonné?

5. Comment réagis-tu à ce récit?

Itinéraire de la passion

1.	Jeudi	Jésus prend le repas de la Pâque dans la maison à la chambre haute.
2.		Vers 20 h ou 21 h, Jésus se rend au jardin de Gethsémané, au mont des Oliviers, à environ 1½ km.
3.		Jésus est arrêté et emmené dans la maison du grand-prêtre Caïphe. Il est gardé de minuit au lever du soleil.
4.	Vendredi	Jésus passe devant le Conseil supérieur, puis il est amené officiellement devant Pilate.
5.		Jésus est envoyé à Hérode en passant par le temple.
6.		De retour chez Pilate, Jésus est flagellé, couronné d'épines et condamné à mort.
7.		Le chemin de la croix commence au palais de Pilate et se termine au calvaire, appelé aussi *Golgotha* (lieu du crâne).
8.		Jésus est mis au tombeau.

Jérusalem



Pierre renie Jésus

Après son arrestation, Jésus est conduit à Jérusalem, dans la maison du grand-prêtre. Il est gardé dans la cour intérieure le reste de la nuit, avant de comparaître, tôt le matin, devant le Sanhédrin.

Luc 22:54-62

54 Ils saisirent Jésus, l'emmenèrent et le conduisirent dans
la maison du *grand-prêtre. Pierre suivait de loin. 55 On avait
fait du feu au milieu de la cour et Pierre prit place parmi
ceux qui étaient assis autour. 56 Une servante le vit assis
près du feu; elle le fixa du regard et dit: "Cet homme aussi
était avec lui!" 57 Mais Pierre le nia en ces mots: "Femme,
je ne le connais pas." 58 Peu après, quelqu'un d'autre le vit
et dit: "Toi aussi, tu es l'un d'eux!" Mais Pierre répondit
à cet homme: "Non, je n'en suis pas." 59 Environ une heure
plus tard, un autre encore affirma avec force: "Certaine-
ment, cet homme était avec lui, car il est de Galilée." 60 Mais
Pierre répondit: "Je ne sais ce que tu veux dire, toi." A ce
moment même, comme il parlait encore, un coq chanta.
61 Le Seigneur se retourna et regarda fixement Pierre. Alors
Pierre se souvint de ce que le Seigneur lui avait dit: "Avant
que le coq chante aujourd'hui, tu auras affirmé trois fois
que tu ne me connais pas." 62 Pierre sortit et pleura amè-
rement.

Tiré de: **Nouveau Testament «Bonnes Nouvelles aujourd'hui»**, © Alliance biblique universelle, Paris, 1971, p. 206 et 207. Reproduit avec l'aimable autorisation de la Société biblique canadienne.

L'action

À la différence des autres disciples qui ont disparu dans la nuit, Pierre tente de suivre le cortège des gardes jusque dans la cour de la maison du grand-prêtre. Mais il garde ses distances pour éviter d'être compromis.

Les gens qui interpellent Pierre ne sont pas des personnages importants: une simple servante de la maison, puis deux anonymes, vraisemblablement des gardes désireux de se réchauffer en cette nuit fraîche.

Cependant, Pierre se sent suffisamment en danger pour tenter de cacher son identité par des mensonges; il en vient ainsi à trahir son Maître.

Les trois reniements

Dans sa première réponse, Pierre renie son Seigneur.

Dans sa deuxième déclaration, Pierre renie à la fois son Maître et les autres disciples (ses frères dans la foi).

Dans sa troisième réponse, Pierre refuse toute discussion avec son interlocuteur. Il renie Jésus en repoussant son prochain au lieu de lui dire la vérité.

L'attitude de Jésus

Durant la célébration de la Pâque qui précéda son arrestation, Jésus avait averti Pierre: «Le coq ne chantera pas aujourd'hui avant que tu aies affirmé trois fois que tu ne me connais pas.» Cet avertissement faisait suite à une affirmation péremptoire de Pierre: «Je suis prêt à aller en prison avec toi et à mourir avec toi.» (Luc 22:33-34)

Après le reniement de Pierre, Jésus regarde son disciple avec attention. Il l'amène ainsi à se rappeler leur entretien, à prendre conscience de la gravité de son acte et il l'incite à changer d'attitude.

Le repentir de Pierre

Pierre sort et pleure amèrement sur lui-même: souffrance d'avoir trahi, lui aussi; prise de conscience de sa responsabilité dans la Passion du Christ.

Pas moyen de prendre cela à la légère...

Tiré de: **De l'évangile aux actes des apôtres**, de Jean-Pierre Curchod, livre de l'élève, 6e degré, éditions Enbiro, Lausanne, 1988,
p. 43.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Enbiro.

Le reniement de Pierre

Jésus avait prévenu Pierre que celui-ci le renierait. Cependant, Pierre, trop sûr de lui, refusa de le croire. Qu'est-ce que le Seigneur lui avait dit pour le prévenir? Pour le savoir, utilise le code morse pour déchiffrer cette phrase célèbre.

CODE MORSE

A	B	C	D	E	F	G	H
·−	−···	−·−·	−··	·	··−·	−−·	····
I	**J**	**K**	**L**	**M**	**N**	**O**	**P**
··	·−−−	−·−	·−··	−−	−·	−−−	·−−·
Q	**R**	**S**	**T**	**U**	**V**	**W**	**X**
−−·−	·−·	···	−	··−	···−	·−−	−··−
Y	**Z**						
−·−−	−−··						

Le procès de Jésus

Luc 22:63-23:25

Jésus insulté et battu

(Voir aussi Matt. 26.67-68; Marc 14.65)

63 Les hommes qui gardaient Jésus se moquaient de lui
et le frappaient. 64 Ils lui couvraient le visage et lui demandaient: "Qui t'a frappé? Devine!" 65 Et ils lui adressaient
beaucoup d'autres paroles insultantes.

Jésus devant le Conseil supérieur

(Voir aussi Matt. 26.59-66; Marc 14.55-64; Jean 18.19-24)

66 Quand il fit jour, les *anciens du peuple juif, les chefs
des prêtres et les *maîtres de la loi s'assemblèrent. Ils firent
amener Jésus devant leur *Conseil supérieur 67 et lui demandèrent: "Es-tu le *Messie? Dis-le nous." Il leur répondit: "Si je vous le dis, vous ne me croirez pas, 68 et si je
vous pose une question, vous ne me répondrez pas. 69 Mais
dès maintenant le *Fils de l'homme sera assis à la droite
du Dieu puissant." 70 Tous dirent alors: "Tu es donc le Fils
de Dieu?" Il leur répondit: "Vous le dites: je le suis."
71 Alors ils dirent: "Nous n'avons plus besoin de témoins!
Nous avons nous-mêmes entendu ses propres paroles!"

Jésus devant Pilate

(Voir aussi Matt. 27.1-2, 11-14; Marc 15.1-5; Jean 18.28-38)

23 L'assemblée entière se leva et ils amenèrent Jésus
devant *Pilate. 2 Là, ils se mirent à l'accuser en disant:
"Nous avons trouvé cet homme en train d'égarer notre
peuple: il leur dit de ne pas payer les impôts à l'empereur
et prétend qu'il est lui-même Christ, un roi." 3 Pilate l'interrogea en ces mots: "Es-tu le roi des Juifs?" Jésus lui répondit: "Tu le dis." 4 Pilate dit alors aux chefs des prêtres et à la foule: "Je ne trouve aucune raison de condamner cet homme." 5 Mais ils déclarèrent avec encore plus
de force: "Il pousse le peuple à la révolte par son enseignement. Il a commencé en Galilée, a passé par toute la Judée
et, maintenant, il est venu jusqu'ici."

Jésus devant Hérode

6 Quand *Pilate entendit ces mots, il demanda: "Cet homme est-il de Galilée?" 7 Et lorsqu'il eut appris que Jésus venait de la région gouvernée par *Hérode, il l'envoya à Hérode qui se trouvait aussi à Jérusalem ces jours-là. 8 Hérode fut très heureux de voir Jésus, car il avait entendu parler de lui et désirait le rencontrer depuis longtemps; il espérait le voir faire un miracle. 9 Il lui posa beaucoup de questions, mais Jésus ne lui répondit rien. 10 Les chefs des prêtres et les *maîtres de la loi étaient là et portaient de violentes accusations contre Jésus. 11 Hérode et ses soldats se moquèrent de Jésus et le traitèrent avec mépris. Ils lui mirent un vêtement magnifique et le renvoyèrent à Pilate. 12 Le même jour, Hérode et Pilate devinrent amis; auparavant, ils étaient ennemis.

Jésus est condamné à mort

(Voir aussi Matt. 27.15-26; Marc 15.6-15; Jean 18.39—19.16)

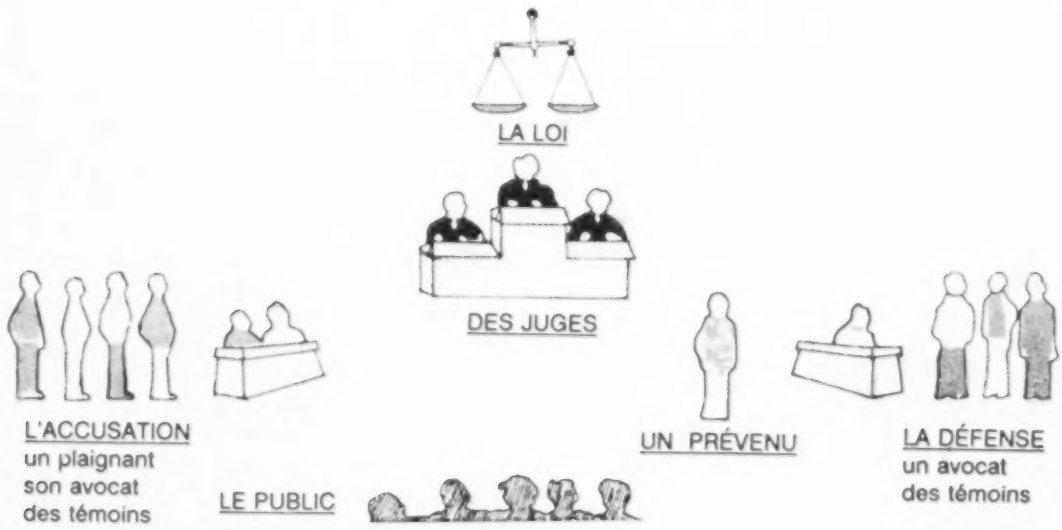
13 *Pilate réunit les chefs des prêtres, les dirigeants et le peuple, 14 et leur dit: "Vous m'avez amené cet homme en me disant qu'il égare le peuple. Eh bien! je l'ai interrogé devant vous et je ne l'ai trouvé coupable d'aucune des mauvaises actions dont vous l'accusez. 15 Hérode ne l'a pas non plus trouvé coupable, car il nous l'a renvoyé. Ainsi, cet homme n'a commis aucune faute pour laquelle il mériterait de mourir. 16 Je vais donc le faire battre à coups de fouet, puis je le relâcherai." [17 A chaque fête de *Pâque, Pilate devait leur libérer un prisonnier.] 18 Mais ils se mirent à crier tous ensemble: "Fais mourir cet homme! Relâche-nous Barabbas!" 19 (Barabbas avait été mis en prison pour une révolte qui avait eu lieu dans la ville et pour un meurtre.) 20 Comme Pilate désirait libérer Jésus, il adressa de nouveau la parole à la foule. 21 Mais ils lui criaient: "Cloue-le sur une croix! Cloue-le sur une croix!" 22 Pilate prit la parole une troisième fois et leur dit: "Quelle mauvaise action a-t-il commise? Je n'ai trouvé en lui aucune faute pour laquelle il mériterait de mourir. Je vais donc le faire battre à coups de fouet, puis je le relâcherai." 23 Mais ils continuaient à réclamer à grands cris que Jésus soit cloué sur une croix. Et leurs cris l'emportèrent: 24 Pilate décida de leur accorder ce qu'ils demandaient. 25 Il libéra l'homme qu'ils réclamaient, celui qui avait été mis en prison pour révolte et meurtre, et leur livra Jésus pour qu'ils en fassent ce qu'ils voulaient.

Tiré de: **Nouveau Testament «Bonnes Nouvelles aujourd'hui»**, © Alliance biblique universelle, Paris, 1971, p. 207 à 209. Reproduit avec l'aimable autorisation de la Société biblique canadienne.

Un procès aujourd'hui

Le croquis ci-dessous présente les participants habituels à un procès de nos jours. Fais un dessin similaire se rapportant au procès de Jésus devant Pilate, en plaçant les personnages mentionnés dans le texte. Que constate-t-on d'emblée en comparant les deux croquis? Qu'en conclure?

Sous chacun des personnages et groupes de personnes de ton dessin, inscris en style abrégé leurs déclarations tout au long du procès.



Tiré de: **De l'évangile aux actes des apôtres**, de Jean-Pierre Curchod, livre de l'élève, 6e degré, éditions Enbiro, Lausanne, 1988, p.50. Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Enbiro.

Le jugement

Personnages: Le narrateur
La servante
Pierre
Le 1er soldat
Le 2e soldat
Jésus
Anne
Le gardien
Pilate
La foule
Les chefs juifs

1er TABLEAU

Le narrateur: C'était en début de soirée. La police juive venait d'arrêter Jésus et elle le conduisait chez Anne, le grand-prêtre, pour interrogatoire. Les soldats veillaient sur Jésus de très près en le conduisant chez Anne. Ne voulant prendre aucune chance, les soldats, qui connaissaient la puissance de Jésus, lui lièrent les mains avec une grosse corde. Seul Jean, un des disciples, se trouvait avec Jésus. Simon Pierre resta dehors près de la porte de la cour intérieure. Envoyée par Jean, une jeune servante s'approcha de Pierre...

La servante: On me demande de te dire d'entrer dans la cour.

Pierre: Merci! C'est très froid à l'extérieur.

La servante (ouvrant la barrière pour laisser entrer Pierre): Dis, n'es-tu pas un des disciples de cet homme, Jésus, celui qu'ils viennent d'arrêter?

Pierre: Qui t'a fait croire une chose pareille? Certainement pas!

Le narrateur: Pierre entra dans la cour intérieure et se dirigea près d'un petit feu où se tenaient les serviteurs et les gardes de la maison.

Le 1er soldat (regardant Pierre attentivement): Ne t'ai-je pas vu quelque part? N'es-tu pas un disciple de Jésus!

Pierre: Non! Je ne suis pas un disciple de Jésus!

Le 2e soldat: Un instant! Je sais qui tu es! Je t'ai vu avec Jésus dans le jardin. Tu es celui qui a coupé l'oreille de mon copain. Tu dois être un disciple de Jésus.

Pierre: Je viens de vous le dire. Je ne connais pas Jésus. Maintenant, laissez-moi seul!

Le narrateur: Et à ce moment même, un coq chanta. Pierre se retourna et vit Jésus qui le regardait. Alors, Pierre quitta la cour intérieure et pleura. Au même moment, à l'intérieur, Anne interrogeait Jésus.

Anne: Dis-nous précisément ce que tu enseignes. Nous pensons que tu conspires quelque chose secrètement.

Jésus: J'ai toujours parlé ouvertement à tout le monde. J'ai parlé dans les synagogues et dans le temple, où les Juifs se réunissent. Je n'ai jamais parlé en secret. Pourquoi, alors, m'interrogez-vous? Interrogez les gens qui m'ont entendu. Demandez-leur ce que j'ai dit. Ils savent ce que j'ai dit.

Le garde (frappant Jésus au visage): Comment oses-tu parler de cette façon à un membre du tribunal religieux!

Jésus: Si j'ai menti, prouve-le. Pourquoi me frappes-tu pour avoir dit la vérité?

Le narrateur: Tôt, le lendemain, les soldats amenèrent Jésus dans une autre partie de la maison. Caïphe, le grand prêtre juif, le questionna encore. Ensuite, Jésus fut dirigé au palais de Pilate, le gouverneur romain. Les Juifs savaient qu'ils ne pouvaient pas légalement condamner Jésus à mort sans l'appui de Pilate.

2e TABLEAU

Le narrateur: C'était maintenant au tour de Pilate d'interroger Jésus et les chefs juifs.

Pilate: De quoi accusez-vous cet homme?

Les chefs juifs: Si ce n'était pas un malfaiteur, nous ne serions pas venus te le livrer.

Pilate: Prenez-le vous-mêmes et jugez-le selon votre loi.

Les chefs juifs: Nous voulons le mettre à mort, mais nous avons besoin de ton accord.

Pilate (se tournant vers Jésus): Es-tu le roi des Juifs?

Jésus: Dis-tu cela parce que tu y as pensé toi-même ou parce que d'autres te l'ont dit de moi?

Pilate (fâché): Suis-je un Juif, moi? Ceux de ta nation et les chefs des prêtres t'ont livré à moi; qu'as-tu donc fait?

Jésus: Mon royaume n'appartient pas à ce monde; si mon royaume appartenait à ce monde, mes serviteurs auraient combattu pour empêcher qu'on me livre aux autorités juives.

Pilate: Tu es donc roi?

Jésus: Tu le dis: je suis roi. Je suis né et je suis venu dans le monde pour parler de la vérité. Tout homme qui appartient à la vérité écoute ce que je dis.

Pilate: Et qu'est-ce que la vérité?

Jésus (demeure silencieux)

Pilate (marche pour se rendre devant les chefs juifs et la foule): Écoutez-moi, vous tous! Je ne trouve aucune raison de condamner cet homme. Il n'a commis aucun crime.

La foule: Il est coupable. Il doit être puni.

Pilate: Du calme! Comme vous le savez, selon votre coutume, je vous libère toujours un prisonnier à la fête de la Pâque. Voulez-vous que je vous libère le roi des Juifs?

Les chefs juifs: Non! Ne le libère pas. Libère plutôt Barabbas!

La foule (en criant): Barabbas! Barabbas! C'est Barabbas que nous voulons!

3e TABLEAU

Le narrateur: Barabbas était un voleur, mais la foule voulait qu'il soit relâché à la place de Jésus. Alors, Jésus fut emmené pour être puni. Les soldats tressèrent une couronne avec des branches épineuses et la posèrent sur la tête de Jésus; ils le revêtirent aussi d'un manteau rouge. Ils s'approchaient de lui et lui disaient: «Salut, roi des Juifs!» Et ils lui donnaient des gifles. Finalement, on ramena Jésus pour le questionner de nouveau.

Pilate: Écoutez, je vais vous l'amener ici, dehors, afin que vous compreniez que je ne trouve AUCUNE RAISON de condamner cet homme.

Le narrateur: Jésus sortit donc; il portait la couronne d'épines et le manteau rouge.

Pilate: Voilà l'homme!

La foule (en criant): Cloue-le sur une croix! Crucifie-le!

Pilate: Prenez-le et clouez-le vous-mêmes sur une croix, car moi, je ne trouve AUCUNE RAISON de le condamner.

Les chefs juifs: Nous avons une loi, et selon cette loi, il doit mourir, car il a déclaré qu'il était le Fils de Dieu.

Le narrateur: Quand Pilate entendit ces mots, il eut encore plus peur. Il rentra avec Jésus dans le palais et le questionna encore.

Pilate: D'où viens-tu?

Jésus (aucune réponse)

Pilate: Tu ne veux pas me parler? Ne sais-tu pas que j'ai le pouvoir de te relâcher et que j'ai aussi le pouvoir de te faire clouer sur une croix?

Jésus: Tu n'as aucun pouvoir sur moi à part celui que Dieu t'a accordé d'en haut. C'est pourquoi l'homme qui m'a livré à toi est plus coupable que toi.

Le narrateur: Dès ce moment, Pilate chercha un moyen de relâcher Jésus. Mais les Juifs savaient comment persuader Pilate. Ils placèrent Pilate au pied du mur.

Les chefs juifs: Si tu relâches cet homme, tu n'es pas un ami de l'empereur. Tout homme qui se déclare roi est ennemi de l'empereur!

Pilate (effrayé): Voilà votre roi!

La foule: À mort! À mort! Cloue-le sur une croix!

Pilate: Quoi! Faut-il que je cloue votre roi sur une croix?

Les chefs juifs: Nous n'avons pas d'autre roi que l'empereur!

Le narrateur: Alors, Pilate leur livra Jésus pour qu'on le cloue sur une croix. Ils se saisirent donc de Jésus. Jésus sortit de la ville, portant lui-même sa croix.

Tiré de: **Guide biblique**, niveau 5, 9e leçon, 1er trimestre, section 1.
Reproduit avec l'aimable autorisation de l'E.R.Q.

La colline de l'exécution

— Combien de croix ce matin, capitaine? Je viens pour la commande, Monsieur.

L'homme au regard dur attendait depuis quelque temps hors du palais.

— Combien, capitaine?

— Trois.

— C'est comme si c'était fait, capitaine. Vous aurez vos trois croix demain, prêtes pour l'arrivée des prisonniers. Cette foule, on dirait des chiens de chasse qui réclament du sang. Qu'est-ce qu'ils ont? C'est la première fois que j'les vois si enragés! Ils sont arrivés très tôt, Monsieur. À c't'heure-là, les soldats doivent bien s'amuser avec les prisonniers. Ils vont avoir du plaisir avec celui qui s'prend pour un roi. On s'amuse comme on peut!

Et d'un gros éclat de rire, le charpentier s'en va vers son lugubre travail, rassurant une dernière fois le centurion:

— Vous aurez vos trois croix toutes prêtes demain, capitaine!

«Cet homme a raison», se dit le centurion en s'attardant un peu à l'air frais avant de rentrer au prétoire. «Il a raison, les soldats se sont bien moqués du soi-disant **roi des Juifs**. Bon, retournons au travail!»

Et sur ce, le centurion retourne à la scène sinistre qui se déroule à l'intérieur.

Jésus s'y trouve. Le sang coule des blessures infligées par les violents coups de fouet qu'on lui a donnés. Le manteau rouge défraîchi enveloppe toujours son corps meurtri; il porte encore la couronne d'épines et essuie les plaisanteries cruelles.

«Les soldats sont grossiers, ce sont des brutes sans pitié», murmure le centurion pour lui-même. «Mais le prisonnier ne dit rien. Je suis un soldat endurci pourtant...» Le centurion soupire profondément. «Le roi des Juifs n'est pas un prisonnier comme les autres...»

Les soldats finissent par se lasser. Ils reprennent le manteau rouge et remettent à Jésus ses propres vêtements. Puis, le centurion leur commande de conduire le prisonnier à l'extérieur.

Jésus sort. De la foule monte un cri: «Tuez-le! Crucifiez-le! Tuez-le!» Comme la vue de Jésus excite leur haine!

Le sinistre charpentier a tenu sa promesse. Les trois croix sont prêtes. L'une repose déjà sur les épaules de Jésus. Deux criminels qui doivent être crucifiés en même temps que lui reçoivent eux aussi leur croix. Portant leur lourd fardeau, les trois condamnés se mettent en marche, sous la conduite des soldats. La foule suit.

Le centurion parcourt du regard la morne procession. Comme tout se déroule bien, il entreprend à son tour la pénible ascension de la colline de l'exécution.

Ses yeux se posent sans cesse sur Jésus. «Il ne parviendra jamais à Golgotha avec une telle charge sur les épaules. Comment peut-il encore avancer après avoir été flagellé et battu au palais? Mais je ne peux rien faire... je ne peux rien faire...»

Regardant vaguement les champs qui bordent la route sur laquelle avance la procession, il aperçoit un homme marchant en sens inverse, en direction de la ville. Le centurion s'arrête net. «Mais oui, je peux faire quelque chose! Je **peux** faire quelque chose.» Il appelle deux soldats et leur ordonne de lui amener l'homme tout de suite.

L'homme s'appelle Simon. Il vient de Cyrène, une ville d'Afrique du Nord où il y a beaucoup de Juifs. Peut-être ne vient-il à Jérusalem que pour célébrer la fête juive. Mais peu importe son but. Un soldat romain est libre d'exiger l'aide de toute personne qu'il rencontre. Cette fois, le sort tombe sur le malheureux Simon.

– Eh toi, viens ici! crie un soldat à l'adresse de Simon. Mets cette croix sur tes épaules, tu entends? Porte-la!

Et la croix de Jésus passe sur les épaules de Simon. Simon de Cyrène est forcé de suivre Jésus et de porter sa croix. Le centurion s'assure que tout est en ordre et il repart.

Comme toujours, des femmes suivent, criant, pleurant et se lamentant bruyamment. Mais que se passe-t-il donc? Jésus, le prisonnier, s'est retourné pour parler à la foule! Qu'est-ce qu'il va leur dire? Le centurion avance à grands pas pour entendre.

– Femmes de Jérusalem, ne pleurez pas à cause de moi!, dit Jésus. Pleurez pour vous et pour vos enfants! Le jour vient où l'on dira: «Heureuses celles qui ne peuvent pas avoir d'enfants, car elles ne les voient pas souffrir.» Les gens supplieront alors les montagnes de tomber sur eux et les collines de les cacher. Si on me traite de cette façon, moi qui suis innocent, comment traitera-t-on les coupables?

«Voici», se dit le centurion en soulevant son casque et en se passant la main dans les cheveux, «voici un prisonnier qui, sur mon ordre, va être mis en croix. Pourtant... pourtant il s'inquiète plus de l'avenir de quelques femmes et enfants que de sa propre crucifixion! Et ce n'est pas tout: il sait qu'il est innocent, mais il n'est pas amer et ne se plaint pas. Il n'essaie pas de se sauver. Ça me dépasse!»

La procession a atteint le lieu nommé Golgotha. Le centurion regarde Jésus à qui l'on offre du vin mélangé de myrrhe pour amoindrir ses souffrances, comme le veut la coutume dans le cas des prisonniers condamnés à la crucifixion. Mais ce prisonnier **refuse** de boire.

Le centurion surveille attentivement la mise en croix des trois hommes. Les croix sont dressées en place. Celle de Jésus est au milieu. «Père, pardonne-leur, crie Jésus, car ils ne savent pas ce qu'ils font!»

Les soldats ont dépouillé Jésus de ses vêtements. Pendant qu'il agonise sur la croix, quatre d'entre eux sont assis à ses pieds. Ils roulent les dés pour se partager ses vêtements. Reste sa tunique, tissée en une seule pièce, sans couture. «C'est bête de la partager en quatre», dit l'un d'eux. «Tirons encore au sort pour l'attribuer à l'un de nous.» Ainsi la tunique va au gagnant.

Un grand nombre de personnes, qui entrent dans la ville ou qui en sortent, passent par le lieu de la crucifixion. Le centurion et ses hommes doivent monter la garde pour veiller à ce que rien de fâcheux ne se produise et à ce que personne ne vienne au secours des trois mourants.

Quelques grands-prêtres arrivent. «Regardez ce que Pilate a écrit: **Le roi des Juifs**!» Les prêtres sont atterrés. Tous disent: «Il faut faire changer cela!» Ils se dirigent à grand bruit chez le gouverneur Pilate.

– Il ne faut pas laisser cette inscription **Le roi des Juifs**!... Mets plutôt: **Cet homme a dit: «Je suis le roi des Juifs»**.

Mais Pilate reste inébranlable.

– Ce que j'ai écrit, je l'ai écrit, dit-il d'un air hautain. Et il tourne les talons.

Le titre inscrit au-dessus de la tête de Jésus reste donc: **Jésus de Nazareth, le roi des Juifs**.

Il n'y a pas que des ennemis de Jésus autour de la croix. Certaines des femmes qui ont suivi Jésus de la Galilée jusqu'à Jérusalem se tiennent un peu en retrait. Elles pleurent, le coeur brisé. Quelques-unes osent s'approcher. Parmi elles, Marie, la mère de Jésus, de même que Marie, femme de Clopas. La mère des disciples Jean et Jacques s'y trouve aussi, ainsi que Marie, de la ville de Magdala. Jean lui-même est venu au pied de la croix, tout près de Jésus. Le centurion les voit, mais décide de ne pas les éloigner.

Mais la plupart des passants se moquent de Jésus. «Eh! toi qui voulais détruire le temple et en bâtir un autre en trois jours!» lancent certains en riant. «Sauve-toi toi-même maintenant, si tu es Fils de Dieu! Descends de la croix!»

«Le Fils de Dieu!» Le centurion frissonne à ces mots.

Le chef des prêtres unit sa voix aux moqueries.

– Il en a sauvé d'autres, mais il ne peut se sauver lui-même! Que ce Messie, ce roi d'Israël, descende de la croix. Alors, nous croirons en lui! Il avait confiance en Dieu? Voyons si Dieu le sauvera maintenant! Après tout, il se prétend Fils de Dieu!

«Le Fils de Dieu», encore! Ces mots transpercent le coeur du centurion comme un glaive et le tourmentent.

L'un des deux malfaiteurs condamnés à mort par Pilate élève la voix à son tour, depuis sa croix plantée à côté de celle de Jésus.

– Tu es censé être le Messie, raille-t-il. Sauve-toi toi-même et sauve-nous avec!

Mais l'autre est horrifié.

– Comment oses-tu parler ainsi? Ne crains-tu pas Dieu? Nous sommes tous punis de la même façon, mais si nous, nous le méritons bien, lui n'a rien fait de mal!

Puis, se tournant vers Jésus, il ajoute:

– Jésus, souviens-toi de moi quand tu viendras comme roi.

– Aujourd'hui même, tu seras avec moi dans le paradis.

Puis Jésus parle à Marie, sa mère, et à Jean, son disciple bien aimé.

– Voici ton fils, mère!

Puis, à Jean:

– Regarde, voici ta mère!

À partir de cet instant, Jean prit Marie chez lui et s'en occupa.

Soudain, à midi, le soleil cesse de briller et le ciel s'obscurcit. Et pendant trois heures, tandis que Jésus meurt sur la croix et que le centurion monte la garde à ses pieds, l'obscurité couvre la terre.

Puis, une voix se fait entendre. C'est celle de Jésus:

– Mon Dieu, mon Dieu, pourquoi m'as-tu abandonné?

Certains spectateurs ont mal compris les paroles de Jésus.

– Il appelle Élie à son secours!

L'un d'eux court tremper une éponge dans le vin, la pique à l'extrémité d'un bâton et essaie de la tendre jusqu'à la bouche de Jésus. Mais les autres l'arrêtent.

– Attends, disent-ils. Voyons si Élie viendra à son secours!

Mais Jésus s'écrie d'une voix forte:

– Tout est achevé. Père, je remets mon esprit entre tes mains.

Il baisse la tête et meurt.

Le tonnerre gronde. La terre tremble. Les pierres se fendent.

Le centurion, au pied de la croix, voit ce qui arrive. Rempli d'admiration, il s'écrie: «Cet homme était vraiment le Fils de Dieu!»

Une fois encore, le centurion soulève son casque et essuie la sueur qui perle à son front. Il passe rapidement une main dans ses cheveux; ses pensées se bousculent.

– Ordre du gouverneur Pilate, capitaine!

Deux soldats armés de bâtons se présentent.

– Les Juifs veulent enlever les corps et les enterrer avant le début du sabbat, qui commence au crépuscule. Le gouverneur a donné ordre de briser les jambes des prisonniers pour hâter leur mort. Ça va, capitaine?

– Allez-y! Celui du centre est déjà mort.

Quelques coups de bâton et les deux brigands meurent à leur tour. (L'un des deux monte directement au paradis, où Jésus déjà l'attend.)

– Ouais, celui-là, au milieu, a l'air tout ce qu'il y a de plus mort! Pas besoin de lui briser les os..., remarque l'un des soldats.

– Autant vérifier, réplique un autre, armé d'une lance.

Il perce de sa lance le côté de Jésus. Du sang et de l'eau coulent de la blessure.

Un autre messager arrive à la course.

– Capitaine, le gouverneur veut savoir si Jésus est mort. L'un des membres du Conseil supérieur a demandé la permission d'enterrer son corps.

– Oui, répond le centurion. Vous pouvez dire au gouverneur que Jésus est mort.

La colline de l'exécution

1. Qui a porté la croix de Jésus jusqu'à Golgotha?
2. Quelle était la prière de Jésus au moment d'être crucifié?
3. Quelle promesse Jésus fait-il à l'un des criminels crucifiés en même temps que lui?

Tiré de: **Jesus and the lonely battle**, de Kitty Anna Griffiths, Editions Bible Stories Alive, Toronto, 1983, p. 98 à 108, histoire biblique provenant de la série «A Visit with Mrs. G. Ministries Inc., B.P. 179, Station J, Toronto, Ontario, M4J 4Y1.

Un Roi crucifié

Associe les phrases suivantes à chaque numéro de la bande dessinée:

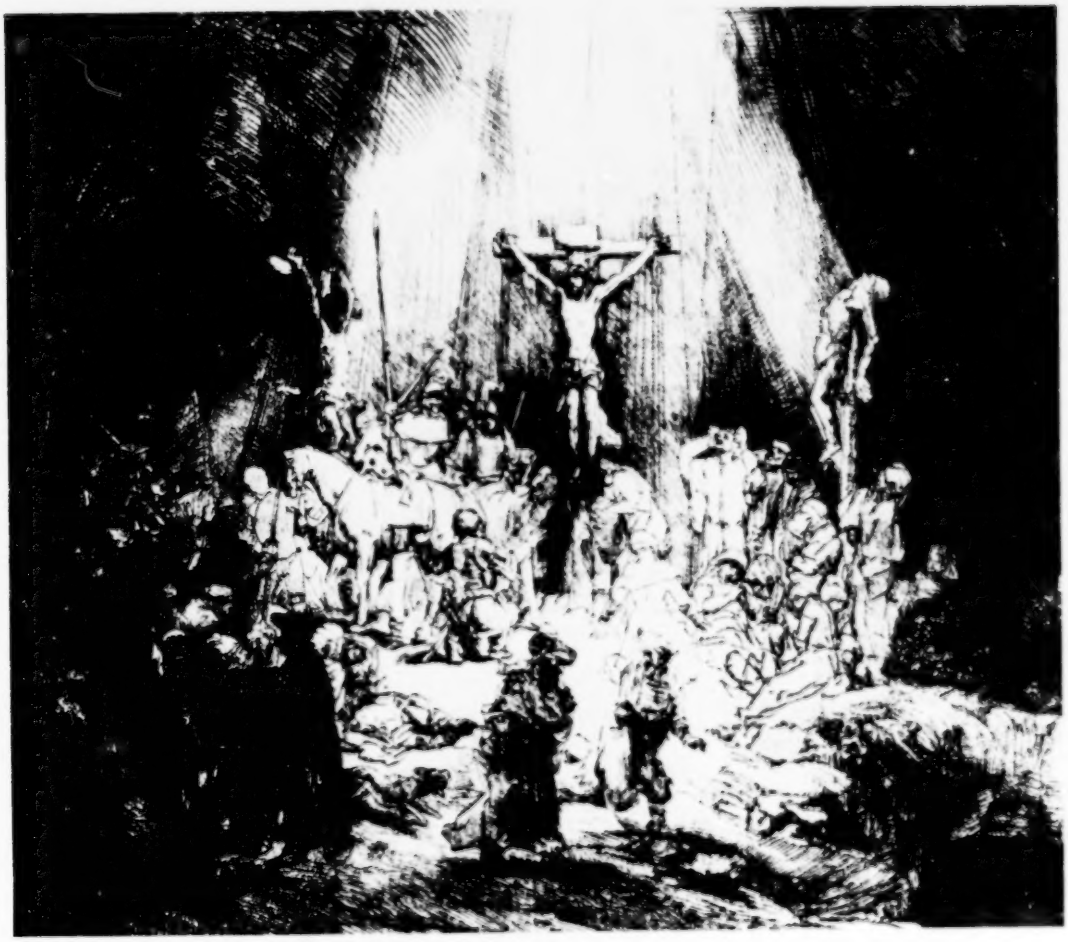
A — Jean, s'il-te-plaît, prends soin d'elle.
B — La crainte de perdre sa position l'emporte.
C — Si tu es le roi d'Israël, descends de la croix et nous croirons en toi!
D — Simon
E — Ce que j'ai écrit est écrit.
F — Père, pardonne-leur, car ils ne savent pas ce qu'ils font.
G — Jésus de Nazareth, le roi des Juifs.
H — Souviens-toi de moi, Jésus, quand tu viendras comme roi.
I — Avec moi dans le paradis.
J — Père, je remets mon esprit entre tes mains.

Tiré de: **La Bible en bandes dessinées, sur les traces de Jésus-Christ**, d'Yva Hoth, éditions Ligue pour la lecture de la Bible, Guebwiller, France, 1985.
Reproduit avec l'aimable autorisation de la Ligue pour la lecture de la Bible.

Le crucifiement était pratiqué chez les Phéniciens et les Perses avant d'être utilisé par les Romains pour punir les esclaves et les étrangers. Cette forme de punition était cruelle, en partie parce qu'elle humiliait publiquement, et d'autre part parce qu'elle consistait en une forme de torture lente. Le condamné devait porter une croix sur la voie publique, au milieu des injures et des railleries, jusqu'à l'endroit de l'exécution. On lui arrachait souvent ses vêtements pour l'humilier davantage. On clouait ensuite l'homme aux mains ou aux poignets et aux pieds, et on lui attachait le torse avec de la corde. Il demeurait là pendant des jours sans bouger, sans pouvoir prendre soin de son corps. Il était à la merci du soleil brûlant, des nuits glaciales et des nuages d'insectes qui l'entouraient. L'épuisement, les crampes dans les muscles, la faim et la soif entraînaient la mort de la victime. La mort de Jésus fut relativement rapide, en raison peut-être des coups violents qui lui avaient été infligés lors du procès. Pour les chrétiens, le crucifiement de Jésus représente une preuve d'amour pour l'humanité. Le symbole veut que le disciple du Christ crucifie ses propres péchés et devienne libre de vivre pour Dieu par le Christ.

Les trois croix

Rembrandt — Les trois croix, 1653



Tiré de: **De l'évangile aux actes des apôtres**, de Jean-Pierre Curchod, livre de l'élève, 6e degré, éditions Enbiro, Lausanne, 1988, p. 57.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Enbiro.

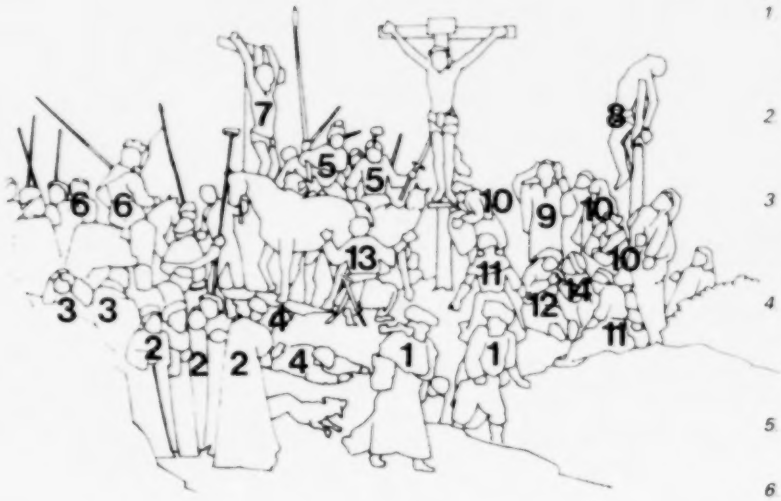
La crucifixion vue par Rembrandt

Rembrandt (1606-1669) est l'un des plus grands artistes de tous les temps. La Bible a constitué la source de sa foi et de son art. Ses œuvres comportent des peintures, des gravures et des dessins qui sont exposés dans les plus grands musées, et en particulier dans son pays, la Hollande.

Datée de 1653, l'eau-forte reproduite ici représente la crucifixion. Faisons l'effort d'examiner attentivement ce chef-d'œuvre, même si cela n'est pas facile en raison de la multiplicité des traits.

Regardons les personnages: par sa manière d'être, ses gestes, son visage, chacun d'eux exprime ce qu'il vit devant la croix de Jésus. Le ciel, envahi à la fois d'obscurité et de lumière, manifeste le sens de l'événement. Tout culmine sur le Christ, son corps, sa tête: le don de sa vie aux hommes et sa communion avec Dieu.

Par cette œuvre, Rembrandt nous montre comment il comprend le récit de la Passion et ce que la croix du Christ représente pour lui.



Activité

1. *Établir la liste des personnages ou groupes de personnes mentionnés dans le récit de Luc 23, 33 à 49. Puis repérer chacun d'eux sur l'œuvre de Rembrandt.*
2. *Rembrandt s'est également inspiré des autres Évangiles. Quels personnages mentionnés par ces derniers, mais pas par Luc, a-t-il dessinés?*
3. *Caractériser les comportements des personnages devant la mort de Jésus à partir des textes évangéliques. Examiner comment Rembrandt exprime ces comportements.*
4. *Lumière et ombre: quels sont les personnages dessinés le plus en noir? et le plus en blanc? Comparer en particulier les deux autres crucifiés. Quel sens revêt la croix pour les uns et pour les autres?*
5. *Le ciel est noir: pourquoi? D'où vient la lumière qui entoure le Crucifié?*
6. *Donner son impression personnelle face à cette gravure.*

Tiré de: **De l'évangile aux actes des apôtres**, de Jean-Pierre Curchod, livre de l'élève, 6e degré, éditions Enbiro, Lausanne, 1988,
p. 56.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Enbiro.

Un geste d'amour

«Depuis cette semaine, il y a un nouvel élève dans notre classe et il est plutôt bizarre», raconte un jour Diane à sa mère au cours du dîner.

«Pourquoi le trouves-tu bizarre?», demande sa mère.

«Il a de longues dents avancées et le visage couvert de taches de rousseur, et il devient tout rouge lorsqu'on lui adresse la parole.»

«Il me semble plutôt mignon. Il me fait penser à ton père lorsqu'il était en 6° année.»

«Ah, oui? En tout cas, Paul ne parle jamais à personne. Il ne joue pas avec nous dans la cour de l'école. Tout le monde se moque de lui.»

«J'ai l'impression que Paul est un garçon très timide et qu'il n'ose tout simplement pas devenir votre ami.»

Complète l'histoire de façon que Diane pose un geste d'amour envers Paul.

_____

_____

_____

_____

_____

Valérie téléphone à Mariline. «Salut, Mariline, mes parents ont loué un film vidéo sensationnel. Veux-tu venir le regarder avec moi?»

«Cela me plairait, Valérie, mais je dois terminer mon projet de sciences sociales.»

«Tu pourrais finir ton projet demain soir. Le professeur ne dira rien si tu le remets un jour en retard. Nous n'avons ce film qu'un soir, Mariline. Il faut absolument que tu viennes le voir!»

«Je suis désolée. Je ne peux pas. Mes parents tiennent absolument à ce que je fasse tous mes devoirs à temps. Cela me posera des problèmes si je ne prends pas mes responsabilités.»

Si Valérie voulait poser un geste d'amour envers Mariline, que lui répondrait-elle à ce moment?

_____

_____

_____

_____

_____

«Grand-mère s'en vient passer toute la semaine avec nous», annonce maman aux enfants en raccrochant le téléphone.

«Quelle bonne nouvelle! Grand-mère s'en vient!»

«Où va-t-elle dormir?», demande Catherine. «Je veux bien lui prêter mon lit une nuit, mais ce ne serait pas juste de me demander de laisser ma chambre toute une semaine.»

«Cela nous pose effectivement un problème, n'est-ce pas, Catherine?», répond maman. «Voyons, grand-mère est un peu trop âgée pour grimper sur les lits superposés, donc, je ne crois pas qu'elle puisse occuper la chambre des filles.»

«Elle pourrait dormir sur le divan.»

«Catherine, ma chérie, tu crois que ta grand-mère se sentirait à l'aise sur le divan, au milieu du salon, sans aucune intimité?»

«Non, je ne crois pas. Et je ne pense pas non plus que papa apprécierait que grand-mère dorme dans votre lit.»

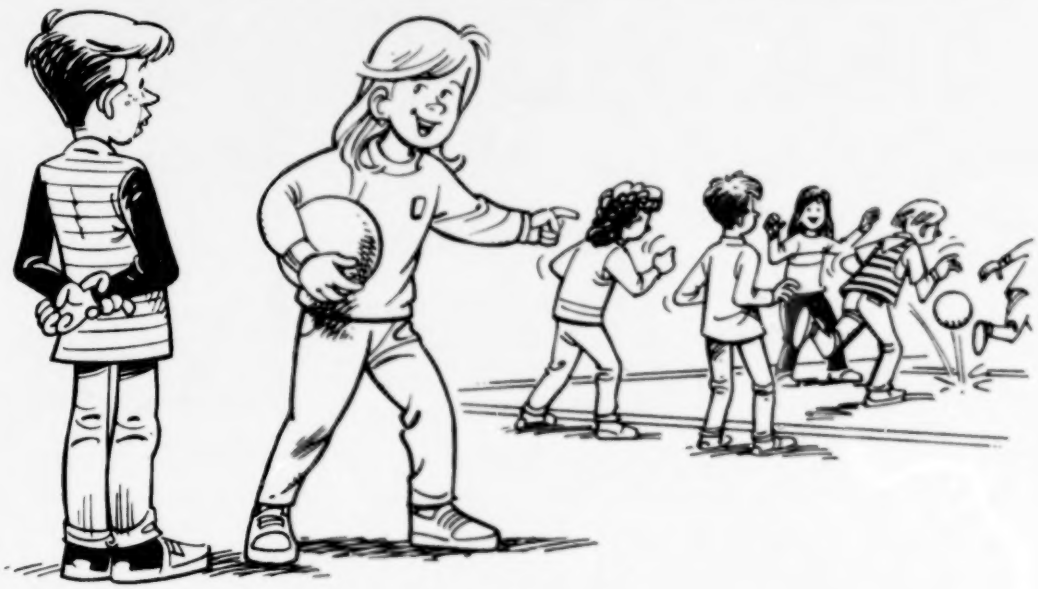
Quel serait le meilleur geste d'amour à poser envers grand-mère pour qu'elle trouve un endroit où dormir?

_____

_____

_____

_____



JESUS ENSEVELI DANS UN TOMBEAU

Le soir du vendredi où Jésus est mort, arrive un homme riche appelé Joseph, qui est aussi un ami de Jésus. Il demande au gouverneur romain l'autorisation de prendre le corps de Jésus. Il veut le déposer dans un tombeau tout neuf qui lui appartient, creusé dans le rocher comme une grotte.

Il étend le corps dans la tombe, après l'avoir enduit de parfum et enveloppé dans un drap blanc. Puis il fait rouler une grosse pierre pour boucher l'entrée du tombeau.

Le lendemain matin, les chefs des Juifs font sceller la pierre de l'entrée et constamment surveiller le tombeau par des gardes. Ils craignent en effet que les disciples de Jésus viennent voler son corps pour faire croire qu'il est ressuscité.

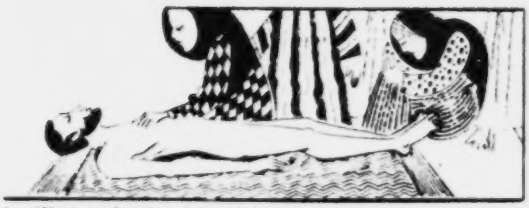
Tiré de: **Mon album de Pâques**, de Renée Rey et d'Étienne Jung, éditions Ligue pour la lecture de la Bible, Guebwiller, France, 1990, p. 21.
Reproduit avec l'aimable autorisation de la Ligue pour la lecture de la Bible.

Journal du disciple

Imagine que tu es un témoin oculaire au Calvaire. Jésus est mort et son corps a été enlevé de la croix et placé dans le sépulcre. C'est le vendredi soir, tu retournes fatigué à la maison mais incapable de dormir. Tu ouvres ton journal personnel et tu commences à écrire comment tu réagis au sujet de ce qui vient d'arriver à ton ami Jésus et pourquoi tu réagis de cette façon.

Tiré de: **Guide biblique**, niveau 5, 10e leçon, 1er trimestre, section 1.
Reproduit avec l'aimable autorisation de L'E.R.Q.

Un enterrement au temps de Jésus



Le défunt est étendu sur le sol de sa maison.

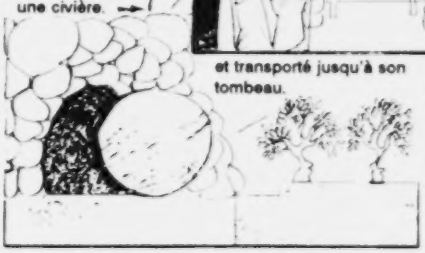
Le mort est pleuré par sa famille et par des pleureuses professionnelles payées à cet effet.

Puis le corps est enveloppé dans un linceul... placé sur une civière. →

et transporté jusqu'à son tombeau.

La famille montre sa tristesse.

On parfume le corps avec des huiles.



Le corps est placé au tombeau de famille.

Tiré de: **Jésus dans son pays**, livre de l'élève, 3e année, éditions Enbiro, Lausanne, 1988, p. 41.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Enbiro.

Chagrin et joie

Écrit par un garçon de 11 ans

Mon chien Frankie est très spécial. Quand je reviens de l'école, il me sourit réellement. Ses babines se retroussent et il semble ricaner. Il peut aboyer à cinq heures du matin, gratter à la porte, faire ses besoins un peu partout, mais je l'aime bien.

Quand on m'a donné Frankie, j'étais seul à l'aimer. Mon père me disait: «J'aimerais qu'il parte» et ma mère ne faisait que hocher la tête. Mais je savais qu'ils finiraient par adopter Frankie.

Pendant longtemps, Frankie a été mon meilleur ami. Quand tout le monde était contre moi, j'allais vers Frankie. Il était toujours content de me voir. Mais, plus tard, j'ai manqué de temps pour m'occuper de Frankie. J'avais beaucoup d'activités avec l'école, le baseball et la pêche et j'ai commencé à considérer Frankie comme faisant partie des meubles. Je n'ai pas réalisé à quel point il était important pour moi, jusqu'au jour où il est parti de la maison sans revenir.

Je m'en voulais. Je me suis dit que je serais très gentil avec lui si jamais il revenait. Il me manquait beaucoup et je me suis senti coupable de ne pas avoir passé plus de temps avec lui. J'ai pleuré aussi.

J'ai cherché Frankie un peu partout. Cette nuit-là, je n'ai pu fermer l'oeil. Le lendemain, à l'école, j'ai pensé à Frankie toute la journée. Mais quand je suis retourné à la maison, il n'était toujours pas là.

En me levant le lendemain matin, j'ai regardé par la fenêtre. Il était là. Il était assis près de la porte arrière. Je me suis empressé de le faire entrer. Ah! Comme j'étais heureux! C'était comme s'il avait été mort et qu'il était maintenant revenu à la vie.

Il est assez âgé maintenant, mais je l'aime encore.

Tiré de: **Guide biblique**, niveau 5, 10e leçon, 1er trimestre, section 1. Reproduit avec l'aimable autorisation de l'E.R.Q.

La résurrection de Jésus

J'ai cherché Frankie un peu partout. Cette nuit-là, je n'ai pu fermer l'oeil. Le lendemain, à l'école, j'ai pensé à Frankie toute la journée. Mais quand je suis retourné à la maison, il n'était toujours pas là.

En me levant le lendemain matin, j'ai regardé par la fenêtre. Il était là. Il était assis près de la porte arrière. Je me suis empressé de le faire entrer. Ah! Comme j'étais heureux! C'était comme s'il avait été mort et qu'il était maintenant revenu à la vie.

Il est assez âgé maintenant, mais je l'aime encore.

Luc 24:1-12

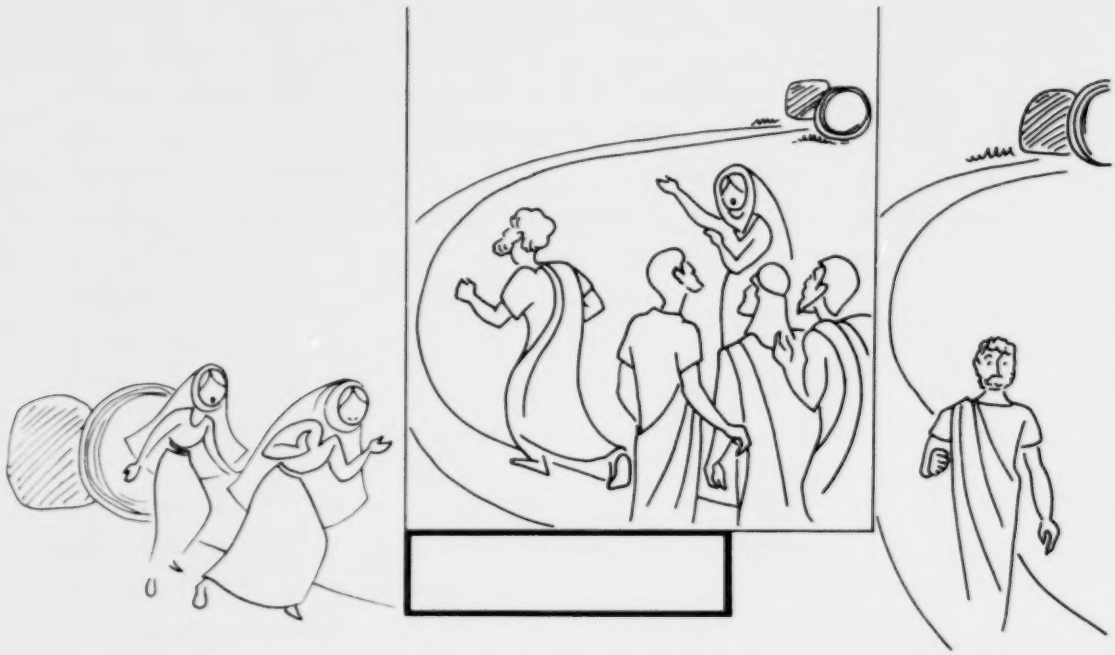
Très tôt le dimanche matin, les femmes se rendirent au tombeau, en apportant les huiles parfumées qu'elles avaient préparées. Elles trouvèrent la pierre roulée loin de l'entrée du tombeau; elles entrèrent, mais ne trouvèrent pas le corps du Seigneur Jésus. Elles ne savaient qu'en penser, lorsque deux hommes aux vêtements brillants leur apparurent.

Comme elles étaient saisies de crainte et tenaient leur visage baissé vers la terre, ces hommes leur dirent: «Pourquoi cherchez-vous parmi les morts celui qui est vivant? Il n'est pas ici; il est revenu à la vie. Rappelez-vous ce qu'il vous a dit lorsqu'il était encore en Galilée: «Il faut que le Fils de l'homme soit livré à des hommes pécheurs, qu'il soit cloué sur une croix et qu'il revienne à la vie le troisième jour.»

Elles se rappelèrent alors les paroles de Jésus. Elles quittèrent le tombeau et allèrent raconter tout cela aux onze disciples et à tous les autres. C'étaient Marie de Magdala, Jeanne et Marie, mère de Jacques. Les autres femmes qui étaient avec elles firent le même récit aux apôtres. Mais les apôtres pensèrent que ce qu'elles racontaient était absurde et ils ne les crurent pas. Cependant, Pierre se leva et courut au tombeau; il se baissa et ne vit que les bandes de lin. Puis il retourna chez lui, très étonné de ce qui s'était passé.

Tiré de: **La Bible en français courant**, © Société biblique française, 1982, p. 130.
Reproduit avec l'aimable autorisation de la Société biblique canadienne.

Écris les dialogues à l'endroit voulu et entoure-les d'une bulle. Dans le rectangle, écris ce que le narrateur pourrait dire. Tu pourras colorier les dessins et y ajouter des détails et des décors. Tu peux même ajouter des objets, des personnages ou des remarques.



Tiré de: **À moi de raconter la vie de Jésus**, de Paul Fuster et d'Hildburg Wegener, illustrations d'Annie Valloton, © Société biblique française, Paris, 1982, section 10.
Reproduit avec l'aimable autorisation de la Société biblique canadienne.

Le tombeau vide

Luc 24:1-12

Complète le récit en ajoutant les mots qui manquent.

Très _____ le _____ matin, les femmes se rendirent au tombeau, en apportant les _____ qu'elles avaient préparées. Elles trouvèrent la _____ roulée loin de l'entrée du tombeau; elles entrèrent, mais ne trouvèrent pas le corps du Seigneur Jésus. Elles ne savaient qu'en _____, lorsque deux _____ aux vêtements _____ leur apparurent. Comme elles étaient saisies de _____ et tenaient leur visage baissé vers la terre, ces hommes leur dirent: «Pourquoi cherchez-vous parmi les _____ celui qui est _____? Il n'est pas ici; il est revenu à la _____. Rappelez-vous ce qu'il a dit lorsqu'il était encore en _____: «Il faut que le _____ soit livré à des hommes _____, qu'il soit _____ sur une croix et qu'il revienne à la vie le _____ jour.»

Elles se rappelèrent alors les _____ de Jésus. Elles quittèrent le _____ et allèrent raconter tout cela aux _____ disciples et à tous les autres. C'étaient _____ de Magdala, Jeanne et Marie mère de _____. Les autres _____ qui étaient avec elles firent le même _____ aux apôtres. Mais les _____ pensèrent que ce qu'elles racontaient était _____ et ils ne les _____ pas. Cependant _____ se leva et courut au tombeau; il se _____ et ne vit que les _____ de lin. Puis il _____ chez lui, très _____ de ce qui s'était passé.

Revue des événements

Replace les événements en ordre en numérotant les cases de 1 à 9. Tu peux donner la référence biblique pour chaque illustration et les colorier, si tu le désires.

PROCÈS, MORT ET RÉSURRECTION

L'ÉCHO DE LA PALESTINE

LISEZ TOUT SUR CETTE AFFAIRE !

- ☐ L'arrestation du maître (Marc 14.43-50)
- ☐ Le procès devant les Juifs (Marc 14.53-65)
- ☐ Le procès devant Pilate (Marc 15.1-15)
- ☐ L'exécution (Marc 15.21-41)
- ☐ L'enterrement (Marc 15.42-47)
- ☐ La résurrection (Marc 16.1-7)

L'ÉCHO DE LA PALESTINE

Hier, Golgotha a été le témoin de la mort d'un homme qui avait apporté à beaucoup la vie et l'espoir.

Après avoir tenté à plusieurs reprises de faire libérer le maître de Nazareth, Ponce Pilate a finalement cédé aux requêtes des chefs juifs.

D'abord battu de verges, le jeune maître a ensuite été emmené au travers des rues de Jérusalem jusqu'à la colline en forme de crâne située hors des murs de la ville. Les soldats romains se sont alors chargés de son exécution, selon leur pratique usuelle, c'est-à-dire par la crucifixion.

Une grande foule était assemblée, tandis qu'on a hissé la croix, avant de l'enfoncer dans le sol. Deux voleurs ont été crucifiés en même temps que Jésus.

Quelques uns de ses disciples, pour la plupart des femmes, pleuraient en le regardant mourir. Certains de ceux qui avaient insisté auprès de Pilate pour faire exécuter Jésus riaient cruellement de lui.

L'ÉCHO DE LA PALESTINE

VENDREDI

FIN DE PARCOURS POUR LE NAZARÉEN ?

J[illegible] de Nazareth est mort. L'homme qui était entré à Jérusalem acclamé par la foule a marché aujourd'hui vers Golgotha pour être exécuté.

Suite à un complot dans lequel se trouve impliqué l'un de ses plus proches amis, Jésus a été arrêté à Gethsémané.

Son procès devant le tribunal juif, le sanhédrin, laisse un certain nombre de questions sans réponse. Quelle accusation a été portée contre lui ? Quelles preuves ont été apportées pour prouver sa culpabilité ?

De source autorisée, on suggère qu'après plusieurs tentatives infructueuses pour acheter les témoins, le grand prêtre a contrevenu aux règles du tribunal en posant à l'accusé une question directe.

« Es-tu le Christ, le Fils du Dieu Béni ? » Il y a eu un silence dans la salle. Sa réponse : « Je le suis », a déclenché des cris de « Blasphème ! A mort ! » Battu par

L'ÉCHO DE LA PALESTINE

DIMANCHE

LE MYSTÈRE DU CORPS DISPARU !

Ce soir, le mystère demeure autour du corps de Jésus de Nazareth, le jeune maître exécuté vendredi.

Suite à une demande adressée à Ponce Pilate, l'autorisation avait été accordée à Joseph d'Arimathée, un membre du tribunal juif, de prendre le corps de Jésus pour l'enterrer dans son tombeau.

L'enquête a révélé que des témoins peuvent confirmer que le corps a été enlevé de la croix, enveloppé d'un linceul et placé dans la tombe.

Une grande pierre a ensuite été roulée à l'entrée du tombeau. Il est certain également qu'à la demande des chefs juifs, des soldats romains avaient été placés devant la tombe pour y monter la garde. Il semble qu'on ait craint que des tentatives ne soient faites de voler le corps de Jésus.

Tôt ce matin cependant, des femmes venues au tombeau pour embaumer le corps de Jésus avec des aromates ont trouvé la pierre roulée. Les bandelettes étaient dans le tombeau, mais le corps n'y était plus. Des rapports nous parviennent d'hommes et de femmes qui, depuis, ont vu Jésus. Ses disciples prétendent qu'il est maintenant en vie !

Quelle que soit la vérité sur cette question, une chose est claire : le corps a disparu, et si personne ne parvient à le retrouver, les prétentions des disciples ne pourront être réfutées. Jésus est-il vivant aujourd'hui ?

Tiré de: Suivez le guide, éditions Ligue pour la lecture de la Bible, France, 1990, p. 90.
Reproduit avec l'aimable autorisation de la Ligue pour la lecture de la Bible.

ANNEXES B

Aliments symboliques

Tous les peuples de la terre préparent des plats spéciaux à l'occasion de fêtes. Donne trois exemples de mets spéciaux que tu manges à la maison.

	Occasion	**Mets spéciaux**
1.	À _____,	nous mangeons _____
2.	À _____,	nous mangeons _____
3.	À _____,	nous mangeons _____

Certains de ces mets ont une signification spéciale. Ainsi, les chrétiens mangent des petits pains à la croix à Pâques parce que la croix commémore la mort de Jésus. À la Pâque juive, les Juifs mangent du persil ou du céleri trempé dans l'eau salée, pour se rappeler les larmes versées par leur peuple réduit à l'esclavage en Égypte. Les aliments que l'on mange pour rappeler quelque chose sont dits **symboliques**.

Donne trois exemples d'aliments symboliques de ta religion ou d'une autre.

1.	_____	nous rappelle _____
2.	_____	nous rappelle _____
3.	_____	nous rappelle _____

Dessine ci-dessous des aliments symboliques. N'oublie pas de les nommer et inscris une brève note expliquant pourquoi ils sont symboliques.

6e-Annexe B.2
Enseignant

La cérémonie du thé au Japon

Le bouddhisme Zen, dont les racines sont chinoises, s'est implanté profondément au Japon au cours des XIe et XIIe siècles. C'est le moine Bodhidharma

Bodhi -- connaissance
Dharma -- voie de la Vérité

qui, à l'origine, a apporté le bouddhisme au Japon vers 520 av. J.-C.

Les moines bouddhistes Zen cherchent à atteindre la connaissance (satori), non pas par des moyens intellectuels qui sont rationnels et méthodiques, mais plutôt par un moment d'intuition alors que la vérité se fait jour (un éclair de compréhension).

En état de **satori**, un individu est capable de voir au-delà du monde présent dans l'univers de l'Être Suprême originel, extérieur, souvent nommé Le Grand Vide. Il «était» avant la formation de notre monde et «sera» bien après sa disparition. Si l'on se laisse devenir partie de cet Être Suprême, notre moi et nos problèmes de souffrance intérieure, de peur, de pauvreté et de péché disparaîtront.

Lorsqu'une personne a atteint l'état de satori, elle devient consciente que toute chose (vivante ou non vivante) en ce monde sera également partagée dans l'éternité. Cet état de conscience lui permet de vaquer à ses occupations quotidiennes avec un sentiment nouveau de liberté, qu'importe la tâche à accomplir, qu'elle soit petite ou modeste. Cette même prise de conscience, que toutes choses font partie de l'Être Suprême, apporte toute sa signification au rituel très simple du thé au cours de la cérémonie.

Comme toutes les activités bouddhistes Zen, la cérémonie du thé demande une concentration absolue. On attache beaucoup d'importance à la sérénité entourant la cérémonie et à la discipline du mouvement, à la beauté des ustensiles, au délicat parfum du thé et à la courtoisie des invités qui y participent. À cause de la signification de cette cérémonie, on suggère à l'enseignant d'inviter une personne qualifiée pour faire la démonstration plutôt que de la présenter lui-même. Cette personne peut montrer les objets aux élèves, donner la signification de chacun et montrer comment ils sont utilisés plutôt que de transformer la cérémonie en un jeu de rôles.

L'invité tourne le bol vers la droite pour que le dessin soit de côté; il le porte à ses lèvres et boit.

Ensuite, l'invité essuie avec ses doigts l'endroit où ses lèvres ont touché le bol, essuie ses doigts sur la serviette et pose le bol sur le tapis. Les coudes sur les cuisses, l'invité tourne le bol pour en admirer la délicatesse et le regarde de tous côtés et en-dessous pour y voir le nom de l'artiste. L'invité tourne alors le bol pour que le dessin soit face à l'hôtesse, le tend d'une main à l'hôtesse et s'incline. L'hôtesse s'incline.

L'hôtesse lave le bol avec l'eau de la bouilloire à thé (l'eau est versée dans le bol vide) et l'essuie. L'hôtesse répète la cérémonie avec chacun des invités jusqu'à ce que tous soient servis.

L'hôtesse s'incline devant les invités. Les invités s'inclinent et expriment leurs remerciements pour la cérémonie. L'hôtesse porte les objets à la cuisine, les invités se lèvent et la cérémonie est terminée.

Position inclinée

Position ordinaire pour la cérémonie du thé

Tiré de: **World Religions for the Classroom**, de Dorothy Dixon, éditions Twenty-Third Publications, West Mystic, Connecticut, 1981, p. 261 à 263.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Twenty-Third Publications.

Relation entre la cérémonie du thé et la nature

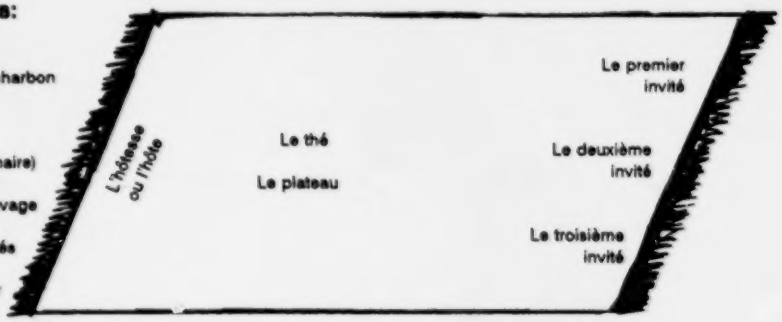
— le thé vert	— la vie des plantes
— l'eau	— les océans, les mers, les rivières
— l'eau bouillante	— le mouvement des eaux marines, l'évaporation, la condensation, la pluie, le vent
— les bols de terre cuite	— la terre, l'intelligence de l'homme qui crée un contenant avec de la terre et de l'eau, la nature artistique de l'homme dans le dessin et la décoration du bol
— le fouet de bambou	— les arbres, les grandes forêts, le don du bois
— l'écume	— l'écume des vagues de l'océan
— la chaleur	— le don du feu pour les besoins de l'homme, l'énergie dans la nature.

La cérémonie du thé au Japon

Il y a plusieurs façons de diriger cette cérémonie. En voici une version très simple. Elle doit se dérouler avec dignité et en silence.

Les articles nécessaires:

Une théière avec eau bouillante
(si désiré, placer un réchaud au charbon de bois dessous)
Une boîte de poudre de thé vert
Un petit fouet de bambou fendu
Une cuillère de bambou (ou ordinaire)
Un petit bol
Un récipient vide pour l'eau de lavage
Des serviettes de papier
Une assiette de gâteaux très sucrés
Des serviettes de papier
La cérémonie doit se dérouler sur une natte ou un tapis sur lequel les invités s'assoient (selon l'illustration).



Les invités enlèvent leurs chaussures et chacun s'assoit sur les talons, face à l'hôtesse.

L'hôtesse entre, s'incline et place les objets sur le tapis, devant elle.
Chaque invité s'incline en plaçant les mains sur les genoux, le bout des doigts touchant le sol, le pouce et l'index formant un triangle, la tête inclinée. Chaque invité place une serviette sur la natte en face de lui.

D'une main, l'hôtesse place l'assiette de gâteaux sucrés en face du premier invité. L'invité s'incline, prend un gâteau dans l'assiette et le place sur sa serviette, puis se tourne vers l'invité à sa gauche et s'incline en lui passant l'assiette. Cet invité s'incline vers lui, prend un gâteau et le place sur sa serviette, se tourne et s'incline en passant l'assiette à son voisin. Le dernier invité remet alors l'assiette à l'hôtesse en s'inclinant, et tous mangent les gâteaux.

Ensuite, l'hôtesse place trois cuillerées de poudre de thé dans le bol, verse de l'eau chaude et brasse le thé jusqu'à ce qu'il écume, avec le fouet de bambou. Elle tourne le bol de manière que le premier invité puisse en voir le dessin, puis le dépose devant lui, en s'inclinant.

Le premier invité s'incline et soulève le bol avec la main gauche, et la main droite autour du bol de façon que les doigts touchent les côtés du bol et que le pouce droit soit placé sur le bord supérieur.

Le carême

A) Renseignements généraux

Le carême est une période de quarante jours précédant Pâques, période associée aux quarante jours de la tentation de Jésus dans le désert. Il commence le mercredi des Cendres et se termine le dimanche de Pâques. C'est un temps de préparation à la grande fête de Pâques qui se caractérise par le jeûne ou la privation de certains aliments en guise de sacrifice.

Traditionnellement, pendant cette période, on prescrivait l'abstinence des sucreries de toutes sortes ainsi que des boissons alcoolisées. Il fallait aussi éviter de manger des oeufs, des aliments gras tels que la viande et des produits laitiers. Cependant, on pouvait manger du poisson pour remplacer la viande. Au fil des années, on en est venu plutôt à «faire maigre» c'est-à-dire, à ne pas manger de viande le vendredi.

De nos jours, cette tradition, par son sens religieux, tend, selon l'église d'appartenance, à prendre une autre forme, celle de l'encouragement à se tourner vers les autres, à s'entraider, à réfléchir ou à méditer sur son cheminement spirituel. On laisse à chacun la liberté de choisir l'effort qu'il veut faire pour mieux se préparer à la fête de Pâques.

B) Le Mardi gras et la mi-carême

Le carême était précédé d'une fête appelée le Mardi gras. Pendant cette journée, on pouvait manger de copieux repas, danser, chanter, se déguiser dans la soirée pour aller de maison en maison, un peu comme à l'Halloween aujourd'hui. Les excès étaient permis, puisque c'était la dernière journée avant la longue période de restriction et de pénitence qui ne permettrait un petit répit qu'au milieu de la période du carême. Cette journée de répit s'appelait la mi-carême, qui correspondait souvent au «temps des sucres» où l'on pouvait goûter à la tire, au sucre et au sirop d'érable. Traditionnellement, on faisait aussi des crêpes, le Mardi gras, pour éliminer tous les oeufs de la maison.

C) Le mercredi des Cendres

Le carême commence par le mercredi des Cendres. Les catholiques pratiquants vont à l'église ce jour-là pour observer rigoureusement la période de quarante jours de pénitence qui commence. Dans certaines églises, la coutume existe encore où le prêtre trace le signe de la croix sur le front de chacun des fidèles avec des cendres bénites. Cette action rappelle aux gens «... tu es poussière et tu retourneras à la poussière».

Certaines personnes mangent des bretzels, le mercredi des Cendres. Les bretzels, qui ne contiennent aucun des ingrédients défendus, leur rappellent que le mercredi des Cendres est un temps de prière. Si vous observez un bretzel de près, vous verrez qu'il ressemble à deux bras croisés l'un sur l'autre. Les bras croisés, c'était jadis la position ordinaire pour réciter des prières.

D) La semaine sainte

La dernière semaine du carême est appelée la semaine sainte et rappelle la dernière semaine que Jésus a vécue ici-bas. Elle nous fait revivre certaines actions qu'il a faites à ce moment-là.

Elle débute avec le dimanche des Rameaux où l'on commémore dans certaines églises l'entrée de Jésus à Jérusalem par une cérémonie au cours de laquelle on utilise des rameaux ou de petites croix de palme.

Le Jeudi saint est particulièrement important parce qu'il rappelle la nuit qui a précédé la mort de Jésus, nuit où il s'est assis au milieu de ses disciples pour y manger la pâque. Ce soir-là, Jésus a partagé le pain et le vin avec ses disciples et leur a demandé de perpétuer ce rite en mémoire de lui. Encore aujourd'hui, les chrétiens partagent le pain et le vin dans leur célébration du dimanche pour se rappeler le sacrifice de Jésus sur la croix.

Dans certaines églises protestantes, le Jeudi saint, on célèbre un repas pascal semblable à celui du Seder pour se rappeler la pâque que Jésus a partagée avec ses disciples.

Le Vendredi saint commémore le jour où Jésus fut mis à mort à Jérusalem en l'an 33. Les fidèles avaient l'habitude de célébrer cette journée par le jeûne et en assistant à des cérémonies religieuses à l'église.

Chez les anglophones, un aliment particulier marque le Vendredi saint: les brioches du Vendredi saint, aussi appelées petits pains à la croix. Ce sont des beignets qui ressemblent à des petits pains, habituellement de farine brune, et décorés d'une croix blanche faite de sucre à glacer. Les petits pains à la croix sont habituellement mangés au déjeuner du Vendredi saint. La croix rappelle la crucifixion.

Au Québec, on faisait plutôt des galettes à la farine de sarrasin parce qu'on ne mangeait pas gras cette journée-là et que bien souvent, on jeûnait.

Les Québécois ne s'adonnent à peu près plus à ces activités religieuses du temps de Pâques (mercredi des Cendres, carême, dimanche des Rameaux). Ces coutumes sont en perte de vitesse à cause des mentalités nouvelles qui se sont installées et de la baisse de la pratique religieuse. Seul le Vendredi saint est demeuré un temps d'arrêt, parce que c'est un jour férié et qu'il transmet l'idée de la mort et d'un Christ toujours présent dans la pensée populaire.

Le dimanche de Pâques continue d'être une fête spéciale en ce qu'il demeure un temps de rassemblement et de réjouissance familiale autour d'une table bien garnie dont le jambon et les oeufs constituent, la plupart du temps, le mets principal.

Du carême vers Pâques

Illustrations tirées de: **Exploring Religion Festivals**, d'Olivia Bennett, éditions Unwin Hyman limited, 1989, p. 24 et 25.
Reproduit avec l'aimable autorisation des édition Irwin.

1. Complète le diagramme ci-haut en donnant un titre à chaque case.
2. Indique par des chiffres l'ordre des différents aspects qui faisaient partie du carême.
3. Dans le tableau de la page suivante, décris chaque aspect et mentionne une caractéristique de l'utilisation des aliments (s'il y a lieu). Référer à l'annexe B.4.
4. Combien de jours durait le carême?
5. Pourquoi certains chrétiens observaient-ils cette pratique?

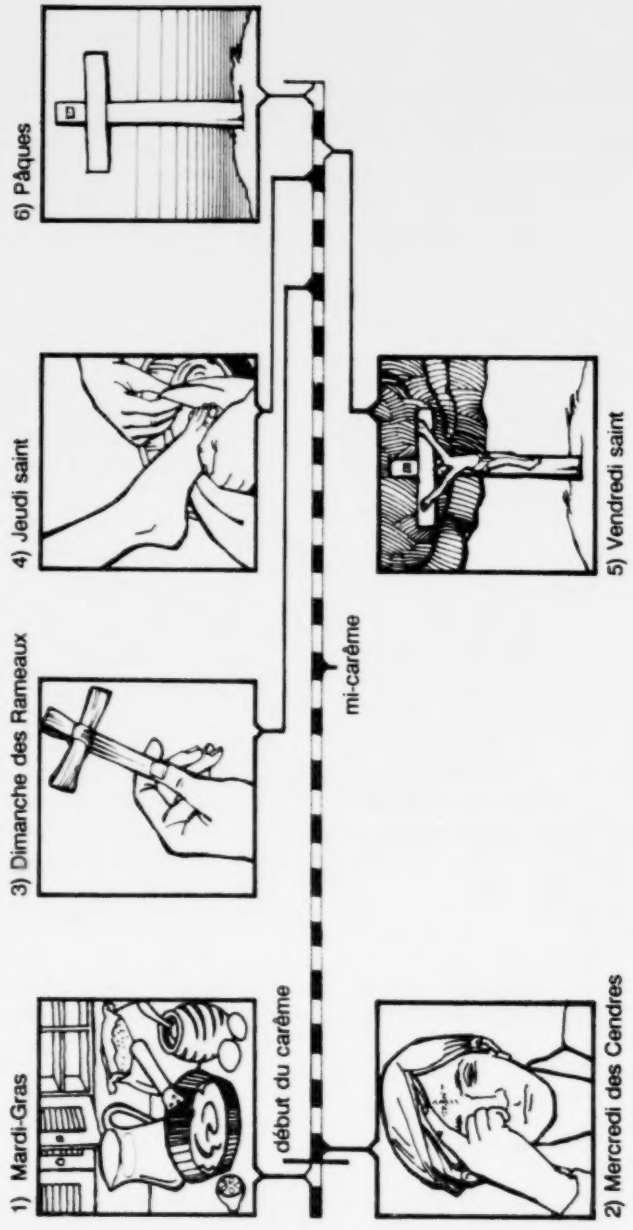
6e-Annexe B.6
Élève

Du carême vers Pâques

Inscris dans le tableau ci-dessous les journées spéciales du carême, en décrivant leurs caractéristiques ainsi qu'un aliment particulier, s'il y a lieu.

NOM	CARACTÉRISTIQUE	ALIMENT

Du carême vers Pâques



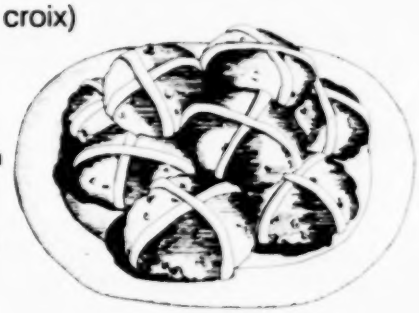
Illustrations tirées de: **Exploring Religion Festivals**, d'Olivia Bennett, éditions Unwin Hyman limited, 1989, p. 24 et 25. Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Irwin.

Du carême vers Pâques

NOM	CARACTÉRISTIQUE	ALIMENT
Mardi-gras	Journée précédant le carême où l'on fêtait avant la période de restriction	Les crêpes (pour utiliser tous les oeufs et le gras dans la maison).
Mercredi des Cendres	Première journée du carême. Cérémonie à l'église où l'on recevait les cendres.	Les bretzels, ne contenant aucun aliment défendu, rappelant les bras croisés d'une personne en prière.
Dimanche des Rameaux	Commençait la semaine sainte, dernière semaine précédant la mort de Jésus-Christ.	
Jeudi saint	Le dernier repas de Jésus avec les disciples.	Le pain et le vin rappelant la pâque de Jésus avec ses disciples.
Vendredi saint	Commémorait la crucifixion de Jésus.	• Le jeûne ou «manger maigre» • Les brioches du carême ou petits pains à la croix.

Brioches du carême

(ou petits pains à la croix)



Ingrédients

75 ml d'eau d'eau tiède
1 enveloppe de levure sèche*
60 ml de beurre ramolli
60 ml de sucre
2 ml de sel
65 ml de lait bouillant
1 oeuf légèrement battu
60 ml de raisins secs
500 ml de farine
Four à 200° C (375° F)

Procédure

1. Dans un petit bol, verser l'eau tiède sur la levure et laisser reposer pendant quelques minutes.

2. Dans un grand bol, mélanger le beurre, le sucre et le sel, et verser le lait bouillant. Brasser jusqu'à ce que le beurre soit fondu et laisser refroidir jusqu'à ce que le lait soit tiède. Ajouter le mélange de levure, l'oeuf et les raisins.

3. Ajouter la farine. Brasser jusqu'à ce que le mélange soit lisse. Ajouter graduellement la farine jusqu'à ce que la pâte soit facile à manier.

4. Placer la pâte sur une surface légèrement enfarinée et pétrir pendant environ 5 minutes.

5. Placer la pâte dans un grand bol graissé. Retourner la pâte pour la graisser des deux côtés. Couvrir le bol avec une pellicule en plastique et laisser lever dans un endroit chaud jusqu'au double du volume, environ 1 à 1½ heure.

6. Défoncer la pâte. Détacher des morceaux de pâte et les rouler avec les mains enfarinées en 9 ou 10 boules. Placer les boules sur une tôle à biscuits graissée, de façon qu'elles se touchent. Laisser lever dans un endroit chaud pendant environ 1 heure.

7. Avec des ciseaux ou un couteau bien aiguisé, couper une croix profonde sur le dessus de chaque petit pain. Avec le pinceau, brosser le dessus des petits pains avec un mélange d'oeuf légèrement battu, délayé avec une cuillerée à thé d'eau.

8. Cuire au four de 20 à 25 minutes, ou jusqu'à ce qu'ils soient bien dorés.

9. Laisser refroidir. Sur chaque pain, appliquer le glaçage en forme de croix.

Glaçage: Dans un petit bol, mélanger 125 ml de sucre à glacer, un soupçon de vanille et suffisamment de lait (environ 7-8 ml) pour faire un glaçage épais.

Recette pour 9 ou 10 petits pains.

* Cette recette requiert de la levure traditionnelle (levure sèche active).

Le pain quotidien

Les enfants du temps de Jésus mangeaient probablement un pain maison chaud, frais du jour. Chaque matin, l'une de leurs corvées consistait probablement à puiser de l'eau au puits du village à l'aide d'un seau de cuir dont ils versaient ensuite le contenu dans une cruche de terre. Ils rencontraient bon nombre de leurs copains en route vers le puits ou au retour, échangeaient des salutations et les dernières nouvelles. Ils poursuivaient ensuite leur chemin, portant sur la tête ou l'épaule la lourde cruche, dont le contenu les éclaboussait.

À la maison, la mère s'affairait à moudre l'orge ou le blé pour fabriquer le pain du jour. Elle ajoutait un peu de la pâte de la veille pour faire lever le nouveau pain, puis juste assez d'eau pour obtenir une pâte homogène.

Peut-être un enfant l'aidait-il à pétrir et à façonner la pâte en miches plates qu'elle laisserait lever pour ensuite les cuire sur une plaque ou des pierres chaudes ou encore dans un four de terre cuite.

Le pain était l'aliment le plus important du temps de Jésus. On l'appelait «l'élément essentiel de la vie». On faisait et on mangeait du pain chaque jour. On l'apportait en voyage, on le présentait en cadeau et on l'utilisait dans les cérémonies religieuses.

Le symbole du pain est très important pour les chrétiens. Le Notre Père ne dit-il pas: «Donne-nous aujourd'hui notre pain quotidien»? Jésus a dit «[...] Je suis le pain de vie. Celui qui vient à moi n'aura jamais faim [...]» (Jean 6:35).

Voici une recette simple à faire. On donne au pain la forme qu'il avait au temps de Jésus. La recette comporte un peu de bicarbonate de soude au lieu de la pâte de la veille, afin que le pain puisse lever. Elle donne néanmoins un pain relativement plat.

Une fois le «pain quotidien» sorti du four, on peut le tartiner de beurre et de miel.

Recette de pain

500 ml de farine
Une pincée de bicarbonate de soude
1 ml de sel
60 ml de graisse végétale
175 ml de lait

Mélanger la farine, le bicarbonate de soude et le sel.
Couper le beurre dans le mélange, puis incorporer le lait. Façonner, en tapotant la pâte, de petits pâtés de 10 cm de large, et cuire au four à 230° C sur une tôle à biscuits non graissée, pendant 12 à 15 minutes.

Tiré de: «Daily bread», de Martha Figley, paru dans **Shining Star**, vol. 5, n° 3, édition de février-avril 1990, Shining Star Publications, Illinois, p.65.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Shining Star Publications, P.O.C.P. 299, Carthage, Illinois, 62321.

Notre mère la vache

Gopal rejoignit Hirabaï, sa grand-mère, qui était en train de s'occuper des vaches. Il passa entre les bêtes, aux grands yeux noirs si doux, les caressant l'une après l'autre.

«Comment des gens peuvent-ils les manger!» pensa-t-il. Rien que l'idée lui faisait horreur. Depuis toujours, ses ancêtres aimaient et respectaient *Gomata*, «notre mère la vache», qui leur donnait nourriture, force et chaleur.

Avec son lait, les femmes de la maison préparaient le yaourt et fabriquaient le beurre.

Dans la campagne, les bêtes tiraient la charrue, portaient les lourdes charges. Leur bouse alimentait le feu, servait à la construction des maisons...

La semaine dernière, *pandit* Sharma, le maître d'école, avait justement parlé de la bouse de vache: «Depuis l'Antiquité, nos médecins l'ont utilisée comme médicament, disait-il. La science moderne a confirmé qu'elle est antiseptique: cela veut dire qu'elle empêche d'attraper des maladies...» Toute la classe avait ri quand il avait ajouté que les savants avaient même extrait de la bouse un gaz qui pouvait faire marcher les voitures!

Hirabaï était allée prendre un peu d'eau et arrosait le *toulasi*. Gopal fit brûler un bâtonnet d'encens et récita une prière devant la plante sacrée qui protège la maison.

On disait que chaque soir, une déesse venait habiter la plante et s'en retirait au matin. Aussi ne cueillait-on jamais ses feuilles la nuit, par crainte de lui faire mal. N'était-il pas juste d'honorer les plantes, l'eau, les animaux, et tout ce dont dépend la vie des hommes sur la terre?

Ils rentrèrent tous deux dans la grande pièce pour la *pouja*, le culte quotidien. Gopal aimait s'asseoir à côté de sa grand-mère devant l'autel familial. Le parfum du santal emplissait de paix la maison. Hirabaï mit dans le plateau de cuivre un morceau de camphre blanc comme neige, que Gopal alluma: une flamme vive et odorante s'éleva aussitôt. Sa grand-mère fit tourner le plateau devant l'autel. Matin et soir, on faisait ainsi l'*arati*, l'offrande de la lumière, qui écarte le mal et représente l'offrande de l'Univers aux dieux.

Tiré de: **Gopal et le secret du temple**, de Mireille Ballero, © Librairie Larousse, collection «Un jour dans mon village», Paris, 1984, p. 21.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Larousse.

La vache aux Indes

Il n'est pas rare de voir des vaches en Inde bloquer la circulation dans les villes ou manger les denrées alimentaires sur les étalages des marchés, sans qu'elles en soient empêchées. La plupart des vaches ont un propriétaire qui sait où la vache se trouve, même si l'animal erre dans les rues. En Inde, la vache est l'objet d'une grande considération; elle est sacrée. La vache peut offrir plusieurs cadeaux à l'homme. Parmi les phrases suivantes, biffe chaque phrase qui ne correspond pas à un cadeau de la vache pour l'homme.

1) Elle mange de l'herbe dans les champs, le long des chemins des voies ferrées.

2) Elle donne des sabots qui servent aux êtres humains.

3) Elle donne de la viande pour la consommation humaine.

4) Elle produit de la bouse pouvant être séchée afin de former des blocs de combustion pour les feux de cuisson.

5) Elle sert de moyen de transport, particulièrement les jours de pluie.

6) Elle peut remplacer les boeufs pour tirer une charrue.

7) Elle sert de décoration dans les principales fêtes hindoues.

8) Elle donne du lait pour la consommation humaine.

9) Elle fournit du cuir pour les souliers, les ceintures, les courroies.

10) Elle mange les déchets dans les marchés aux légumes.

11) Ses cornes d'ivoire servent aux sculpteurs dans l'art hindou.

12) Elle fertilise le sol par ses excréments.

La vache dans l'écosystème alimentaire de l'Inde

UNE SOURCE DE TRAVAIL: en Inde, la charrue tirée par les boeufs est à la base de l'agriculture. Chaque fermier a besoin d'une paire de boeufs pour labourer ses champs au temps des semailles. Pour remplacer les boeufs, le fermier a aussi besoin d'une vache.

Il y a en fait pénurie de bétail puisque, dans l'Inde rurale, le tiers des agriculteurs possèdent moins que le minimum requis (c'est-à-dire deux boeufs). Souvent, les animaux sont vieux et trop malades pour se reproduire. Les fermiers en voudraient davantage, mais il n'y a pas suffisamment de terres et de pâturages pour les nourrir.

UNE SOURCE D'ENGRAIS NATUREL: il faudrait des millions de tonnes d'engrais chimique, à des prix inabordables pour les petits fermiers, si ceux-ci n'avaient pas l'engrais naturel que constitue la bouse de vache.

UNE SOURCE DE COMBUSTIBLE POUR LA CUISINE: les combustibles tels que le bois, le charbon ou le pétrole, qui pourraient remplacer la bouse de vache, sont extrêmement coûteux. La bouse est économique, car les vaches mangent ce que les humains ne mangent pas. Elles mangent presque n'importe quoi. Au Canada, naturellement, on réserve un grand nombre d'acres de terre uniquement au pâturage et à la culture céréalière destinée au bétail.

UNE SOURCE DE PROTÉINES: la vache donne le lait et les protéines nécessaires dans la préparation des aliments. Elle donne peu de lait, mais ce faible apport de protéines est d'une importance vitale dans le régime alimentaire des Indiens.

Lorsqu'une vache meurt, sa chair est consommée par les hors-castes, qui mangent de la viande. Quant à la peau de la vache, on l'utilise pour fabriquer des objets en cuir.

On ne donne pas au bétail la nourriture destinée aux humains

En Inde, les vaches mangent ce qu'elles trouvent. Elles se nourrissent de chaume trouvé dans les champs après la moisson et de maigres touffes d'herbe disséminées à flanc de collines, au bord des routes, dans les fossés, sur les lignes de chemins de fer et sur les parcelles de terre non cultivable. Dans les villes, elles mangent les détritus dans les marchés en plein air, ainsi que l'herbe des pelouses et des parcs publics.

Il y a peu de vaches errantes

La plupart des vaches appartiennent à quelqu'un. Leurs propriétaires savent où elles se trouvent, même si elles sont parties à la recherche de nourriture. Le soir, elles retournent à l'étable.

Tiré de: **One Earth: Why Care?**, par la Société canadienne de la Croix-Rouge, Vancouver, 1977, p. 106.
Reproduit avec l'aimable autorisation de la Société canadienne de la Croix-Rouge.

Pourquoi les hommes mangent-ils certains aliments et pas d'autres?

Mangeriez-vous des sauterelles? ou des souris? ou des chiens? Probablement pas; mais certains le font... et ils aiment cela! D'autres aiment le cheval, le chat ou les chenilles. Inversement, un aliment que vous jugez délicieux peut sembler répugnant à certaines personnes. Par exemple, la simple pensée de boire du lait peut rendre malade un Chinois traditionaliste. Mais ce même Chinois considérera le porc comme un mets très délicat, alors qu'un Juif orthodoxe ou un Musulman n'accepteront pour rien au monde de toucher à cette viande.

Les Juifs orthodoxes ne mangent la chair des animaux que si le sang en a été entièrement retiré, alors que certains Africains n'élèvent du bétail que pour en boire le sang. Ils ont même trouvé le moyen de prélever cet aliment nourrissant sur les animaux vivants.

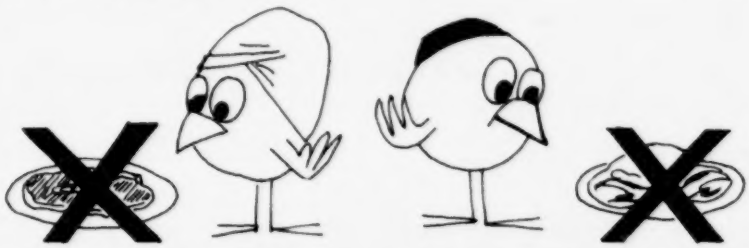
Un Indien Navajo ne mange jamais d'oeufs ni de poisson. Mais un Esquimau ne mange guère que du poisson ou de la viande et presque pas d'aliments végétaux. Il méprise ceux qui mangent des plantes et même aujourd'hui, bien qu'il ait cessé de vivre de chasse ou d'élevage, l'Esquimau ne se soucie pas d'apprendre l'agriculture.

On pense souvent qu'il faut éviter certains aliments parce qu'ils contiennent quelque chose de malsain. Et en réalité, il est parfois nécessaire de faire attention, car il existe des plantes vénéneuses.

Habituellement, on nous apprend dès notre plus jeune âge à aimer certains aliments et en éviter d'autres. Souvent, cet enseignement ne tient guère compte de la qualité ni de la valeur nutritive des aliments.

Bon nombre d'idées relatives aux aliments proviennent d'une ancienne croyance magique. Pour des raisons dont personne ne se souvient, les hommes des tribus préhistoriques en vinrent parfois à penser qu'un esprit tout-puissant serait offensé s'ils mangeaient une certaine chose et qu'il leur ferait du mal si sa volonté n'était pas respectée. Aujourd'hui, les savants ont un mot pour désigner ces choses que les gens croient ne pas devoir manger ou faire. Ils disent que ces choses sont taboues. Le mot «tabou» vient d'une île des mers du Sud où il signifie: «défendu».

Dans bien des endroits, on mange maintenant des choses qui, dans le passé, étaient taboues. Les modes alimentaires changent, elles aussi. Dans certaines grandes villes, par exemple, on peut acheter des fourmis enrobées de chocolat, des sauterelles rôties et du serpent à sonnettes en conserve.



Tiré de: **Grands et petits événements de l'histoire**, d'Elting, Folsom et d'Auriange, éditions RST, Paris, 1971, p. 42 et 43.

«Pourquoi ne mange-t-on pas de vache en Inde?»

L'Inde étant un pays où la surpopulation et la pénurie de nourriture prévalent, certains Occidentaux s'imaginent que la population hindoue limite ses chances de survie en observant l'interdiction de manger de la vache et que le respect de ce tabou va à l'encontre de ses intérêts.

Pourtant, dans l'écosystème alimentaire de l'Inde, la vache sacrée accroît la possibilité de produire de la nourriture plutôt qu'elle ne la diminue.

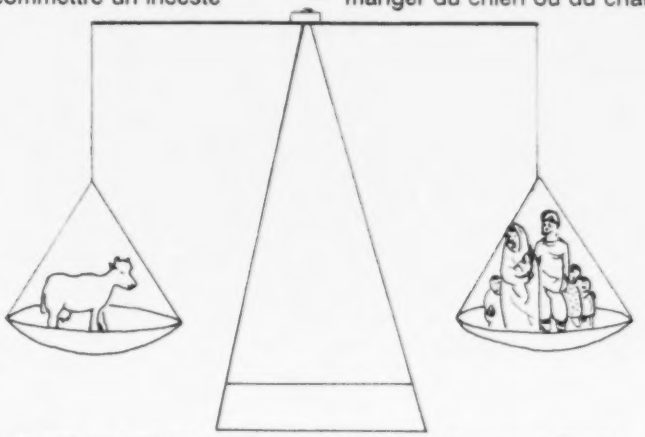
Définitions

Tabou: interdiction à caractère religieux selon laquelle on ne peut toucher à certaines choses; également, toute convention sociale restrictive.

Écosystème: système produit par l'interaction du monde vivant et de la matière dans un environnement donné. Chaque écosystème est constitué: 1° d'éléments de base (par exemple, les plantes), 2° de consommateurs (par exemple, les animaux) et 3° de décomposants (par exemple, les bactéries, qui libèrent certaines substances recyclables).

Afin d'aider les élèves à définir le mot «tabou», faites-leur dresser une liste de tabous que véhicule notre société. Classez ensuite ces tabous par ordre d'importance en essayant d'obtenir un consensus. Puis, discutez les raisons pour lesquelles ces tabous ont été établis.

Exemples:
- tuer
- voler
- mentir
- jurer
- être en retard
- commettre un viol
- commettre une agression
- commettre un inceste
- cracher
- donner une fausse alerte
- être nu
- éternuer en direction de quelqu'un
- endommager la propriété d'autrui
- roter
- manger de la viande crue
- manger du chien ou du chat



Tiré de: **One Earth: Why Care?**, par la Société canadienne de la Croix-Rouge, Vancouver, 1977, p. 96.
Reproduit avec l'aimable autorisation de la Société canadienne de la Croix-Rouge.

6e-Annexe B.16
Enseignant

L'Hindouisme — La vache sacrée

Protection de la vache

La protection de la vache est très chère au coeur des Hindous. Quiconque ne croit pas à la protection de la vache ne peut être un Hindou. C'est une croyance noble. Le culte de la vache signifie le culte de l'innocence. Pour moi, la vache personnifie l'innocence même. La protection de la vache signifie aussi la protection du faible et du démuni. Comme le fait remarquer si justement le professeur Vaswani, la protection de la vache signifie la fraternisation entre l'homme et l'animal. C'est un sentiment noble qui doit se développer par un travail patient et la *tapasya* (l'austérité).

À mon avis, la protection de la vache est l'un des phénomènes les plus merveilleux dans l'évolution de l'espèce humaine. Elle projette l'être humain au-delà de sa propre espèce. Selon moi, la vache symbolise le monde de tous les êtres non humains. L'homme, par la vache, est amené à prendre conscience de tout ce qui vit. La raison du choix de la vache pour l'apothéose (déification) est évidente pour moi. En Inde, la vache était le meilleur compagnon. Elle était source de plénitude. Non seulement donnait-elle du lait, mais encore a-t-elle rendu l'agriculture possible. La vache est un poème de pitié. On peut lire de la pitié chez ce doux animal. Elle est la mère de millions d'humains d'origine hindoue. La protection de la vache symbolise la protection de toutes les créatures muettes de Dieu. L'ancien prophète, quel qu'il fût, a commencé avec la vache. L'attrait pour le plus bas niveau de la création s'impose avec d'autant plus de force que ces êtres sont sans voix. La protection de la vache est le cadeau de l'hindouisme au monde. Et l'hindouisme vivra aussi longtemps qu'il y aura des hindous pour protéger la vache...

Tiré de: **My Religion**, de Gandhi, Navajivan Trust, Ahmedabad, India, p. 147 et 148.
Reproduit avec l'aimable autorisation de Navajivan Trust.

Le Id-al-Fitr islamique

Ce jour correspond à la fin du Ramadan, neuvième mois et mois le plus sacré du calendrier lunaire islamique, et marque le début de trois jours de réjouissances. Les privations du mois de Ramadan commémorent la période où le Coran (écritures de la foi islamique) fut révélé au prophète Mahomet par l'ange Gabriel. Pendant le Ramadan, les Musulmans du monde entier doivent s'abstenir de manger, de boire et de fumer entre le lever et le coucher du soleil. La rupture du jeûne ou Id-al-Fitr débute au coucher du soleil du dernier jour du Ramadan et est annoncée par des tambours ou des trompettes. Les gens mettent des habits neufs et les enfants reçoivent des cadeaux. Le dernier jour du Ramadan en Malaisie, les Musulmans attendent un signal particulier, le *bedok*, qui leur rappelle qu'il est temps de donner leur *zakat fitr*, don d'argent ou de riz, pour que tout le monde puisse jouir de la fête d'Id-al-Fitr. Dans le nord du Soudan, la fête s'appelle *Eid Saghir*. On vend alors des poupées en sucre rouge tenant un éventail de papier à la main. D'autres friandises sont également préparées à cette occasion et les enfants en profitent pour faire des tours dans les grandes roues ou les carrousels que l'on retrouve parfois sur les places publiques. Dans la plupart des foyers en Inde et au Pakistan, on prépare le *sawaeen*, plat délicieux à base de dattes, d'amandes, de pistaches, de sucre, de farine et de lait, que l'on envoie aux parents et amis. En Iraq, on sert aux invités des gâteaux sucrés à base de farine d'orge et garnis de graines de cardamome (*kolaicha*) tout en leur souhaitant «*ayyamak sa'ida,*» c'est-à-dire une journée pleine de joie et de bonheur. En Turquie, le deuxième jour de fête s'appelle *Seker Bayrami*, ou Fête des friandises, parce que les enfants reçoivent de l'argent et des bonbons enveloppés dans des mouchoirs. En ce jour de réjouissances, les Musulmans du monde entier ont coutume de faire la charité en offrant de la nourriture ou de l'argent pour un montant équivalant à celui qui serait consacré à nourrir sa famille pendant cette journée.

Tiré de: **Calendrier de L'UNICEF**, Fonds des Nations Unies pour l'enfance, en date du 27 avril 1990.
Reproduit avec l'aimable autorisation de l'Unicef.

* * * \

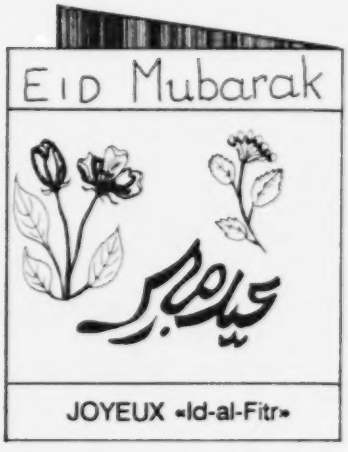
Cartes de souhaits pour la fête du Id-al-Fitr

Il te faut:
- une feuille de papier de construction blanc ou de couleur claire,
- crayons ou marqueurs feutres de couleur,
- découpures en forme de fleur, de ruban, d'oiseau, etc., provenant de revues ou d'anciennes cartes de souhaits,
- ciseaux et colle.

Instructions:
1. plie le papier pour en faire une carte;
2. décore-la de fleurs ou d'autres jolis motifs;
3. inscris un message à l'intérieur.

Fais appel à ton imagination:

- trouve d'autres façons de décorer ta carte de voeux pour le **Id-al-Fitr**;
- colle des fleurs et des feuilles séchées;
- écris le verset arabe à l'aide d'un lacet ou d'un brin de laine;
- utilise du tissu au lieu du papier.



Le système de lecture arabe va de droite à gauche; les livres sont donc écrits de la «dernière page» à la «première». N'oublie pas de suivre cette règle en fabriquant ta carte de souhaits pour l'Id-al-Fitr.

Lois sur le kacher

De multiples lois alimentaires, dites «kashrout», sont rattachées aux traditions juives. Ces lois sont respectées à des degrés divers selon les traditions de la famille. Elles ne s'appliquent ni à la consommation de fruits et de légumes, ni à celle des produits laitiers. Il s'agit donc de lois qui se soucient uniquement des produits animaux.

La viande des animaux peut être mangée seulement si ceux-ci appartiennent aux groupes précisés dans le onzième chapitre du Lévitique et le quatorzième chapitre du Deutéronome, livres de l'Ancien Testament. Pour être kacher, la viande doit répondre à deux critères particuliers, selon Deutéronome 14:4-8. Elle doit provenir d'un animal

1. dont les sabots sont fendus;
2. qui rumine.

Mais là ne s'arrêtent pas les restrictions, car la façon dont les animaux sont tués et cuits compte aussi. La consommation de viande contenant du sang étant interdite, seuls les «chohet», experts dans l'abattage selon les lois du judaïsme et ayant la permission rabbinique, peuvent abattre des bêtes pour la consommation.

Les animaux doivent être égorgés pour permettre au sang de se répandre à l'extérieur. Les poumons seront examinés pour y déceler des traces de maladie. Si un animal mourait de façon naturelle, il ne devrait pas être mangé.

La viande kacher peut provenir de vaches, de brebis et de chèvres. La consommation de cheval, de porc, d'âne, de rongeurs, etc., *(treifa)* est interdite.

Avant la cuisson, la viande sera trempée dans l'eau froide, salée et égouttée pour éliminer tout le sang qui reste (Lévitique 17:12). Ces prescriptions ont une importance religieuse tout autant qu'hygiénique.

Les oiseaux dont la consommation est permise: la poule, la dinde, l'oie, le canard et le pigeon.

Les oiseaux dont la consommation est interdite: le faucon, l'aigle, le hibou (les oiseaux de proie).

Les poissons doivent avoir des écailles et des nageoires; par exemple: la carpe, le poisson blanc, le saumon, le hareng ou le flet (Lévitique 11:9-10).

Interdits: le crabe, l'huître, les crevettes, le homard.

Quelques aliments sont considérés comme neutres *(parve)* et peuvent se manger soit avec de la viande, soit avec du lait. Ce sont les fruits, les légumes, les céréales et les oeufs.

Il y a plusieurs aspects aux lois alimentaires juives:

1. **Sanitaire** — Elles insistent sur la santé et la propreté des animaux à consommer.

2. **Humanitaire** — Les animaux sont égorgés par un peuple pieux et éduqué, ce qui laisse supposer que ces gens sont remplis de pitié.

3. **Autodiscipline** — Les Juifs apprennent dès leur bas âge la valeur spirituelle de l'abnégation.

4. **Unité** — Les prescriptions kacher rappellent aux Juifs leur identité en tant que groupe.

5. **Symbolique** — Les prescriptions kacher représentent la lutte contre l'idôlatrie et les autres formes de paganisme dans l'Antiquité et leur soumission à la volonté de Dieu.

6. **Religieux** — Les prescriptions kacher sont étroitement reliées aux lois prescrites dans les livres saints.

Ce ne sont pas tous les Juifs qui respectent les prescriptions kacher de façon stricte. Plusieurs familles les ont modifiées afin de s'adapter à la vie moderne du monde occidental. Les Juifs peuvent maintenir des règles strictes à la maison, mais ils se permettent une certaine flexibilité quand ils rendent visite à des amis ou qu'ils mangent au restaurant. D'autres ont abandonné le régime kacher en insistant sur le fait que cela ne fait plus partie de la religion juive.

Les lois kacher judaïques

Cite des exemples d'aliments décrits dans les lois kacher judaïques. Écris leur nom ou illustre-les.

I. Aliments permis

Tous les fruits
Tous les légumes
Les ruminants aux sabots fendus
La volaille domestiquée
Les poissons à nageoires et à écailles
Tous les produits faits à l'aide de lait fourni par les animaux dont la consommation est permise.

Écris en grosses lettres vertes le mot «kacher» dans chacun des rectangles ci-dessus. Entoure d'un cadre vert «fluo» tous les aliments kacher.

II. Aliments défendus

Les insectes ailés ou les reptiles

Les mollusques

Les mammifères qui ne ruminent pas ou dont les sabots ne sont pas fendus

Les oiseaux sauvages et les oiseaux de proie

Écris en grosses lettres rouges le mot *treifa* dans les rectangles où est inscrit le nom des aliments que les Juifs n'ont pas le droit de manger. Entoure d'un cadre rouge les aliments *treifa*.

Une autre loi judaïque interdit aux Juifs de mélanger la viande aux produits lactés. Chaque foyer kacher a donc deux services de vaisselle, deux ensembles de casseroles et d'ustensiles, l'un pour les produits carnés et l'autre pour les produits lactés. Certaines personnes attendent six heures entre la fin d'un repas de viande et le moment où ils absorbent des produits lactés.

Dessine tes propres couverts, un pour un plat de viande et l'autre pour un mets lacté (contenant du lait).

PLATS DE VIANDE SEULEMENT	PRODUITS LACTÉS SEULEMENT

Lois kacher juives

La préparation d'un repas kacher est étroitement supervisée, depuis l'abattage de l'animal jusqu'à ce que les aliments parviennent à la table. La loi judaïque veut que l'abattage soit très rapide et très humain. L'animal est l'objet d'une inspection qui permet de vérifier s'il n'est pas malade et s'il ne contient pas encore de sang. Pour éliminer toute trace de sang, d'ailleurs, la viande est trempée dans l'eau et le sel avant la cuisson.

Pour signifier que les lois diététiques sont respectées, les Juifs emploient le mot *kachrout*. Tous ceux et celles qui maintiennent le *kachrout* suivent des lois en vigueur depuis des millénaires.

Écris dans l'encadré le mot *kachrout* et sa signification.

La loi écrite

Le message suivant provient de la Tora et se rapporte aux lois kacher. À l'aide du code, trouve le message concernant les lois diététiques chez les Juifs.

CODE:

A 1	B 7	C 8	D 9	E 2	F 10	G 11	H 12	I 3	J 13	K 14	L 15	M 16
N 17	O 4	P 18	Q 19	R 20	S 21	T 22	U 5	V 23	W 24	X 25	Y 6	Z 26

MESSAGE:

15 2 14 1 8 12 20 4 5 22

22 2 15 15 2 2 21 22 15 1 9 4 8 22 20 3 17 2 20 2 15 1 22 3 23 2 1 5 25

19 5 1 22 20 5 18 2 9 2 21, 1 5 25 23 4 15 1 22 3 15 2 21, 1 22 4 5 21

15 2 21 2 22 20 2 21 1 17 3 16 2 21 19 5 3 21 2 16 2 5 23 2 17 22

9 1 17 21 15 2 21 2 1 5 25 2 22 1 22 4 5 21 8 2 5 25 19 5 3

20 1 16 18 2 17 22 21 5 20 15 1 22 2 20 20 2;

1 10 3 17 19 5' 4 17 9 3 21 22 3 17 11 5 2 15' 3 16 18 5 20 9' 1 23 2 8

15 2 18 5 20, 2 22 15' 1 17 3 16 1 15 19 5 3 18 2 5 22 2 22 20 2 16 1 17 11 2
9 2 8 2 15 5 3 19 5' 4 17 17 2 9 4 3 22 18 1 21 16 1 17 11 2 20!

Écrire le message ici:

L'importance des trois soeurs

Les Amérindiens vivent en étroite relation avec la nature. Ils considèrent la terre comme un don du Créateur. Ils croient que les richesses de la nature ont été mises à leur disposition pour être partagées et pour qu'ils en profitent.

Les Iroquoïens cultivaient le maïs, les haricots et les courges. Ces trois plantes étaient si étroitement associées dans l'esprit des Iroquois que ces derniers les appelaient «les trois soeurs». De fait, ces trois plantes étaient cultivées ensemble: le maïs et les haricots étant plantés côte à côte sur une même butte, de façon que les tiges de maïs puissent supporter les haricots grimpants. Les courges, plantées en même temps, poussaient sur le terrain plat entre les buttes, leurs grandes feuilles assurant une protection contre les mauvaises herbes.

Les Amérindiens voyaient aussi leur esprit comme trois soeurs qui aimaient rester l'une près de l'autre: l'esprit du maïs, l'esprit du haricot et l'esprit de la courge. Les plantes que ces esprits représentaient étaient considérées comme des cadeaux du Créateur. Selon la croyance iroquoise, ces trois plantes «soeurs» devaient vivre en symbiose. Certains prétendent qu'au clair de lune, elles prenaient des formes humaines féminines et dansaient à l'ombre des champs de maïs, chantant des louanges à leur mère, la terre.

Après les semences, ils priaient l'Esprit du tonnerre de ne pas brûler la terre et de donner aux trois soeurs toute l'eau dont elles avaient besoin. Plus tard, alors que la moisson était mûre, ils fêtaient la croissance des trois soeurs. À la pleine lune qui suivait, ils dansaient en l'honneur de la moisson. Le cycle de la vie était complété. Ce jour-là, les femmes chantaient: «Les trois soeurs sont heureuses parce qu'elles sont de retour à la maison après avoir passé l'été dans les champs».

Pour les Iroquoïens, la religion fait partie de la vie de tous les jours. Même si leur mode de vie a changé avec le temps, ils reçoivent avec un très grand respect l'enseignement de leurs aînés et, comme eux, remercient le Créateur de ses bienfaits.

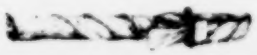
Tiré de: «Les Iroquois», de la publication **Oracle**, du Musée canadien des civilisations, des Musées nationaux du Canada et du ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien, Ottawa, 1983.
Les Indiens du Canada, Affaires indiennes et du Nord Canada, n°R 32-76, 1986F.
Ekahotan, la semeuse de maïs, Les Amérindiens des Forêts de l'Est, Éditions Études Vivantes, Saint-Laurent, Québec, 1983.
Reproduit avec l'aimable autorisation des organismes.

Comment faire une poupée de maïs

En Amérique du Nord, Indiens et pionniers faisaient des poupées de feuille de maïs. Souvent, ils suivaient le modèle décrit ci-dessous ou parfois, se servaient de l'épi de maïs comme base de la poupée alors que le visage était peint avec des colorants naturels.

Pour faire une poupée en feuille de maïs, il faut des ciseaux, de la ficelle mince, des épingles, des feuilles et de la barbe de maïs, de la colle et un seau ou une cuvette d'eau.

1) Faire sécher complètement les feuilles. Cela devrait prendre deux jours.
2) Faire tremper les feuilles dans l'eau. Il faut toujours travailler avec des feuilles humides.
3) Pour la tête, faire une boule avec une feuille, et l'empêcher de se défaire en y piquant une épingle.
4) Pour le corps, procéder de la même manière.



5) Pour les bras, tordre sur elle-même une feuille de maïs jusqu'à ce qu'elle ait la grosseur d'un crayon, et attacher chaque bout avec de la ficelle. En replier à chaque bout un demi-pouce. En attacher encore les bouts avec de la ficelle.
6) Pour les jambes, refaire la même chose que pour les bras.

7) Prendre une longue feuille d'un pouce de largeur et la tordre une fois au milieu. Attacher avec une épingle sur le dessus de la tête la feuille à l'endroit de la torsion de façon à ce qu'il en pende un bout par devant et par derrière. Serrez le cou avec la ficelle (A).

8) Placer le corps et les bras entre les deux morceaux qui pendent. Nouer un fil autour de la taille (B). Le corps et les bras sont alors en place.
9) Placer les jambes sous la taille, et attacher l'extrémité des deux morceaux qui pendent sous les jambes (C).

10) Pour obtenir une fille avec sa jupe, attacher des feuilles à la taille au moyen d'une ficelle.
11) Pour obtenir un garçon avec sa culotte, enrouler une première feuille autour de la taille et en passer une autre entre les jambes, et l'attacher à la taille.

12) Avec des ciseaux, couper les petits bouts qui dépassent.
13) Coller la barbe de maïs sur la tête en guise de cheveux.
14) Un fois passé maître dans l'art de fabriquer des poupées de feuille de maïs, vous pourrez songer à leur donner un panier à provisions, un costume différent, et vous avez toutes sortes de possibilités.

Tiré de: Oracle, du Musée Canadien des civilisations, des Musées nationaux du Canada et du ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien, Ottawa, 1983.
Reproduit avec l'aimable autorisation des organismes et du Ministère.

La légende des trois soeurs

Il était une fois, il y a de cela très longtemps, trois soeurs qui vivaient ensemble dans un champ.

Ces trois soeurs étaient très différentes les unes des autres par leur taille et leur façon de se vêtir. Une des trois était petite, si jeune en fait qu'elle ne pouvait que ramper à la naissance, et elle était vêtue de vert. La deuxième portait une robe d'un jaune brillant et elle avait une façon bien à elle de se sauver toute seule lorsque le soleil brillait et que la brise lui caressait le visage. La troisième, l'aînée, se tenait toujours très droit et, étant très grande, essayait de protéger ses deux soeurs. Elle portait un châle vert pâle et sa longue chevelure blonde battait au vent.

De fait, les trois soeurs ne se ressemblaient que sur un point: elles s'aimaient beaucoup et ne se séparaient jamais. Elles étaient convaincues qu'elles ne pourraient supporter la séparation.

Un jour, un étranger apparut dans le champ des trois soeurs. C'était un petit Indien droit comme une flèche et brave comme l'aigle qui tournoyait haut dans le ciel. Il savait parler aux oiseaux et aux petits frères de la terre: la musaraigne, le tamia et les renardeaux. Et les soeurs, celle qui ne savait que ramper et celle aux longs cheveux, étaient bien intriguées par le petit Indien. Elles le voyaient porter une flèche à son arc, sculpter un bol avec son couteau en pierre, et se demandaient bien où il pouvait aller le soir.

Tard cet été-là, une des trois soeurs disparut. C'était la cadette en vert, celle qui ne savait que ramper. Elle pouvait à peine se lever dans le champ sauf lorsqu'elle trouvait un bâton sur lequel s'appuyer. Ses soeurs la pleurèrent jusqu'à l'automne, mais elle ne revint pas.

Une fois de plus, le petit Indien revint visiter le champ des trois soeurs. Il vint ramasser des roseaux près d'un ruisseau voisin pour fabriquer des flèches. Les deux soeurs qui restaient le surveillèrent et regardèrent avec émerveillement l'empreinte de ses mocassins sur le sol où il était passé.

Ce soir-là, la deuxième soeur, celle vêtue de jaune et qui voulait toujours se sauver, disparut. Elle ne laissa pas de trace, mais il est possible qu'elle ait mis les pieds dans la foulée du petit Indien.

Il ne restait plus qu'une soeur. Elle demeurait grande et droite, sans jamais s'incliner de chagrin, mais il lui semblait qu'elle ne pouvait vivre seule en cet endroit. Les jours raccourcirent et les nuits s'allongèrent. Le châle vert perdit sa couleur. Il avait pris de l'âge et semblait tout usé. Le vent avait défait sa belle chevelure blonde de jadis. Jour et nuit elle espérait le retour de ses soeurs, mais en vain. Sa voix, lorsqu'elle les appelait, était triste et mélancolique comme le vent.

Puis un jour, lorsque fut arrivé le temps des récoltes, le petit Indien entendit la plainte de la troisième soeur qui avait été laissée toute seule dans le champ. Il en eut pitié, la prit dans ses bras et l'amena chez ses parents. Quelle surprise l'attendait! Ses deux soeurs se trouvaient en toute sécurité dans la cabane des parents et la joie de la revoir enfin était grande. Le petit Indien les avait tellement intriguées qu'elles l'avaient suivi pour voir où et comment il vivait. Elles avaient tellement aimé la chaleur de son abri qu'elles avaient décidé de passer l'hiver avec lui. Et elles faisaient leur possible pour lui venir en aide.

La petite soeur en vert, qui avait maintenant atteint sa pleine maturité, tenait les casseroles pleines de nourriture. Sa soeur en jaune se laissait sécher sur une étagère en prévision de repas futurs. La troisième soeur se joignit à elles, prête à broyer le grain pour le petit Indien. Jamais plus on ne les sépara.

Tous les enfants connaissent ces trois soeurs et en ont besoin tout autant que le petit Indien. En effet, la petite soeur en vert est le haricot, sa soeur en jaune est la courge, et l'aînée aux longs cheveux blonds et au châle vert est le maïs. (Légende Mohawk)

La légende ci-dessus a été recueillie par Lois Thomas, de l'île de Cornwall; elle fait partie d'un recueil de légendes rassemblé par des étudiants d'un cours d'été pour assistants-professeurs donné au Centennial College et publié sous le titre **Indian Legends of Eastern Canada**. Le livre a été distribué par la Division de la formation de la Direction des affaires indiennes.

Amjit et la nouvelle école

Les parents d'Amjit venaient de déménager dans un autre quartier de Montréal. Amjit se présenta à sa nouvelle école, habillé selon sa tradition, soit avec une culotte courte et une houppe de cheveux. Son père l'accompagna. Ils rencontrèrent d'abord la directrice, puis Julien, son nouvel enseignant. Après lui avoir serré la main, l'enseignant l'invita à s'installer dans la classe. Tous les yeux étaient rivés sur lui. Certains pouffèrent de rire. Amjit sentit son coeur se serrer comme dans un étau. Julien rappela les élèves à l'ordre. Il présenta Amjit à toute la classe, lui souhaita la bienvenue, puis poursuivit la leçon. Toute la journée, Amjit fut la cible de rires et de moqueries. De retour chez lui, Amjit, le coeur gros, raconta à ses parents ce qui s'était passé à l'école. Il n'aimait pas sa nouvelle école, il ne voulait pas y retourner. Au moins, à son ancienne école, on le comprenait, on ne se moquait pas de lui. Malgré sa réticence, très tôt le lendemain matin, Amjit se rendit à l'école avec son père. Son père discuta longuement avec l'enseignant. Dès la rentrée des élèves en classe, les rires et les remarques désobligeantes recommencèrent. À ce moment, Julien intervint. Il expliqua qu'Amjit faisait partie de la communauté sikh. Les sikhs ne coupent pas leurs cheveux. Aussi, le garçon porte une houppe de cheveux pour garder les cheveux soignés, mais les hommes adultes portent un turban. Celui-ci est un long morceau de tissu enroulé autour de la tête avec le **khanga**, un peigne qui sert à retenir les cheveux. Les sikhs portent toujours une culotte courte ou un caleçon appelé **kachh**. Chaque homme porte aussi un bracelet d'acier au poignet droit, appelé **kara**, ainsi qu'un poignard, qui se remplace le plus souvent par une broche de nos jours. Ces lignes extérieures sont appelées les cinq «K». C'est là leur **mode de vie** et nous devons le respecter.

L'enseignant peut donner une suite à l'histoire en y associant un cas similaire déjà vécu. Poser ensuite des questions analogues à celles qui suivent.

- Que penses-tu de cette histoire?
- D'après toi, les premiers jours de classe d'Amjit se sont-ils bien passés?
- Réussira-t-il à bien s'adapter à sa nouvelle école?
- Est-ce qu'une situation pareille t'est déjà arrivée?
- Connais-tu quelqu'un à qui cela soit arrivé?
- En voyant un habillement inhabituel, pourquoi rit-on?
- Que faire pour changer d'attitude?

Note: connaître le pourquoi d'un style vestimentaire nous amène à renoncer à rire des autres.

Dans le cadre de la réflexion sur le rôle du code vestimentaire, considérer que les vêtements peuvent servir:

- à se sentir plus à l'aise dans des conditions climatiques changeantes,
- à se protéger des blessures,
- à permettre ou à restreindre la liberté de mouvement,
- à s'identifier à un groupe,
- à s'identifier à un rang parmi un groupe,
- à cacher son identité,
- à montrer sa richesse,
- à améliorer son apparence,
- à montrer son respect ou son dédain des traditions, des valeurs morales, des règles sociales,
- à indiquer son identité sexuelle,
- à faire rire ou faire plaisir.

Activité 1: Explorons le monde des vêtements

Sciences humaines: vie culturelle

Exploration

- Pour aborder le thème des vêtements avec les élèves, leur présenter une variété de photographies ou d'illustrations correspondant à plusieurs façons de se vêtir dans différentes cultures.
- Demander aux élèves d'établir des différences.
- Recueillir les commentaires des élèves et noter au tableau les éléments essentiels qui se dégagent.
- Les amener à établir des catégories.
- Proposer aux élèves de regarder une émission qui traite du thème des vêtements.
- Leur demander de relever au cours de la projection les différentes catégories de vêtements dont il est question.
- Suite à la projection, demander aux élèves de nommer les différentes catégories (vêtements traditionnels, vêtements pour des fêtes, vêtements liés à des coutumes religieuses, vêtements reflétant la situation économique d'un pays, vêtements correspondant aux goûts...).
- Demander aux élèves si ces catégories correspondent à celles qu'ils avaient nommées précédemment. Les rajuster au besoin.
- Inviter les élèves à se rappeler un vêtement ou un costume qui a pu susciter leur attention, que ce soit dans leur entourage ou à la télévision.
- Leur proposer de faire une recherche pour pouvoir bien identifier ce vêtement ou costume, pour le relier à une fonction et enfin l'associer à une culture et à une époque.
- Aider les élèves à faire leur choix.
- Animer un courte discussion pour les amener à déterminer quelles seront leurs sources d'informations. Au besoin, leur proposer une alternative.
- Fixer avec eux le délai de recherche.
- Leur demander de consigner les catégories identifiées précédemment pour pouvoir s'y référer au moment de leur recherche.

Traitement des informations

- Fournir un soutien aux élèves alors qu'ils effectuent leur recherche
  - les aider à formuler leurs interrogations avant d'amorcer leur recherche;
  - les inviter à consulter plus d'une source d'information et à comparer les renseignements trouvés;
  - leur rappeler de classer les renseignements trouvés.
- Amener les élèves à décider d'un mode de représentation pour pouvoir communiquer aux autres le fruit de leur recherche.
Suggestion: Voir l'activité d'arts plastiques qui suit.
- Leur accorder le temps nécessaire pour assembler image et texte.

Echange

- A tour de rôle, inviter chaque élève à présenter à la classe le vêtement ou costume de son choix, à l'identifier et à le décrire en le catégorisant et en le reliant à son origine culturelle.
- Une fois les présentations terminées, amener les élèves à discuter ensemble de ce qu'ils ont pu apprendre et à reconnaître les différences qui peuvent exister dans les coutumes vestimentaires.

Tiré de: **Les nouveaux mondes**, guide d'exploitation pédagogique, MEQ, 1986, p. 31 et 32.
Reproduit avec l'aimable autorisation du Ministère.

Le kimono japonais

Le Japon est un pays constitué par un groupe d'îles dont la population est très dense et la végétation, très restreinte. Les fleurs et les oiseaux y sont rares. Par conséquent, le peuple japonais aime bien apercevoir une touche de couleur sur un fond de ciel bleu. Le kimono représente l'expression personnelle de ce plaisir.

Bien que le kimono soit porté dans des cérémonies profanes aussi bien que religieuses, il peut être considéré comme une oeuvre d'art selon la tradition bouddhiste zen. Le drapé gracieux et l'asymétrie de la coupe aux larges ouvertures donnent au kimono un air exotique et expressif. Cette sereine beauté, typique de toute forme d'art du bouddhisme zen, apporte au kimono toute sa dimension religieuse.

Le kimono est le vêtement traditionnel du Japon. On ne le porte plus quotidiennement, mais on l'aperçoit souvent aux mariages, sur la scène et au moment des fêtes. À la fête de «Hana Matsuri», glorifiant la naissance du Bouddha, les enfants portent des kimonos et les petites filles mettent de la poudre blanche sur leur visage pour paraître bien nettes et fraîches aux yeux du Bouddha.

Le kimono est fabriqué entièrement de carrés de tissus. On le présente en trois tailles, soit pour enfants, adolescents ou adultes. On coud des plis supplémentaires aux épaules et à la taille au besoin, afin de l'ajuster convenablement. La soie est le tissu qu'on utilise le plus dans la confection du kimono, soit en brocart, imprimée en bloc ou au pochoir. On y retrouve des dessins asymétriques représentant généralement des plants de bambou ou de pin, des nuages, des oiseaux, des cours d'eau et des fleurs (habituellement des fleurs de cerisier et de prunier).

L'état civil de la femme détermine le genre de kimono qu'elle doit porter. Une femme mariée porte un «kosode» (kimono à manches courtes), alors que la célibataire porte un «furisoda» (kimono à manches longues).

Les jeunes utilisent des couleurs de ciel comme décoration, alors que les personnes plus âgées utilisent des teintes neutres. Lorsqu'une personne est jeune, presque tout le kimono est brodé au-dessous de la taille. Au fur et à mesure que la personne vieillit, le niveau descend et la broderie finit par devenir une simple bordure le long de l'ourlet.

L'obi

Une autre pièce essentielle au port du kimono est «l'obi». C'est une ceinture de couleur vive, large de 30 à 50 cm et longue de 4 à 5 m, avec une doublure rigide pour lui garder sa forme. Elle fait le tour du haut de la taille et est attachée par un noeud spécial, avec deux attaches pour la tenir en place. Une attache se porte en haut de l'obi, passe par la boucle et est attachée devant par un noeud serré ou une boucle de ceinture ornementée.

Les jeunes filles célibataires ferment leur obi d'un large noeud papillon fixé derrière, un peu sur le côté. Les femmes mariées le portent en un double noeud carré et plat. Depuis quelques années, on fabrique des obis déjà attachés par des agrafes le long du côté de la boucle ou du noeud, ce qui en rend le port plus facile.

Les chaussures

Les souliers japonais sont aussi très différents, selon la mode orientale. On enfile une chaussette de coton à la cheville, puis on met une sandale à lanières. Pour que la sandale soit portable, la pointe de la chaussette sépare le gros orteil des autres. On enlève ces «getas» avant d'entrer dans une maison ou un temple.

Le kimono nuptial

L'habit nuptial japonais est aussi un kimono, à quelques différences près. Contrairement au sous-vêtement de couleur vive, le sous-vêtement de la mariée est blanc, couleur du deuil, au Japon. Lorsque la mariée prend le nom de famille de son mari, elle est considérée comme morte aux yeux de sa famille.

Il y a plusieurs années, on avait comme tradition de porter un vêtement de mariage noir brodé d'or. Le noir est classique et les invités portent encore le kimono noir à l'occasion d'événements importants. Cependant, au cours des cinquante dernières années, la mode occidentale a influencé l'habit de mariage, ce qui s'est reflété sur la coutume japonaise. Les mariées revêtent maintenant des kimonos blancs, largement décorés de fils d'argent et d'or et bordés de rouge, qui est la couleur des événements heureux. Trois robes à manches longues constituent l'habillement de la mariée: le sous-vêtement, le kimono et le manteau. Le kimono, attaché par un obi à noeud papillon, est porté sur le sous-vêtement blanc. Le manteau, fait de crêpe de soie, est porté sur le kimono. Il est parsemé de dessins de fleurs et d'oiseaux.

La chevelure de la mariée a un style particulier, appelé «bunkin takashimada». Ses cheveux sont ornementés de barrettes et d'épingles en nacre, délicatement découpées pour former des bouquets de fleurs. Autour de la tête, elle porte une bande de gaze blanche par-dessus de la soie rose, que l'on enlève après la cérémonie. Cela s'appelle «tsunokakushi» et sert à dissimuler «les cornes de la jalousie».

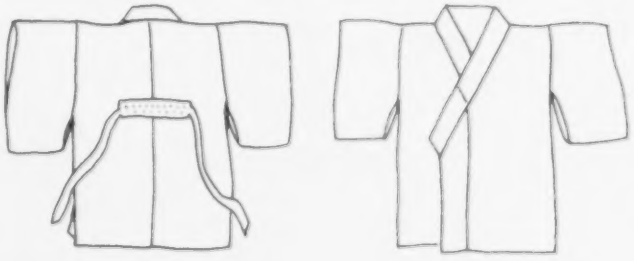
Un «hakoseko» (porte-miroir) est attaché dans la manche du survêtement. La mariée tient un éventail dans ses mains. Elle a aux pieds des sandales et des chaussettes blanches.

Le kimono masculin

Aujourd'hui, les hommes japonais portent de moins en moins le kimono. Le kimono masculin est plus court, ordinairement noir ou bleu foncé, entouré d'une ceinture étroite appelée «heko obi». Pour les cérémonies importantes, quelques hommes revêtent un kimono qui ressemble à la robe des prêtres du Bouddha. C'est un kimono enveloppant, le «fuho», qui se porte avec un large pantalon brun «hakama» ainsi qu'un «wagesa», qui est une ceinture joliment brodée d'or, faisant le tour du cou pour retomber sous la taille. Tout comme le kimono féminin, le kimono masculin est habituellement fait de soie et est porté sur un sous-vêtement.

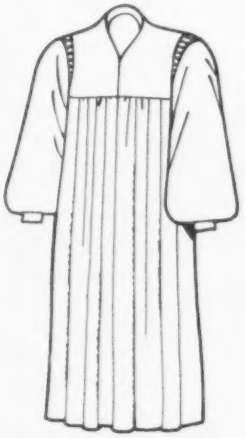
Questions suggérées

1. Comment se nomme la religion qu'on pratique généralement au Japon?
2. Comment les motifs artistiques du kimono reflètent-ils l'esprit de cette religion?
3. Pour quelles occasions religieuses porte-t-on le kimono?
4. Quelle est la différence entre le kimono d'une femme célibataire et celui d'une femme mariée?
5. Pourquoi la mariée porte-t-elle un vêtement blanc sous son kimono? En d'autres occasions, de quelle couleur est-il?
6. Quand porte-t-on les kimonos noirs?
7. Que signifie la couleur rouge?
8. Que veut dire l'expression «les cornes de la jalousie»?



Qui suis-je?

Choisis parmi les expressions suivantes celle qui est la plus appropriée à chaque dessin: *soutane, moine, choeur de chant.*



A) Je suis un vêtement porté dans les églises protestantes traditionnelles, souvent par les membres du _____.

B) Je vis à l'écart du monde pour me rapprocher de Dieu. Cela n'implique pas seulement que je doive porter un habit. Comme dit le dicton: «L'habit ne fait pas le _____».

C) Autrefois, tous les prêtres revêtaient la _____, un vêtement long, noir, caractérisant les curés et les religieux appartenant à des ordres catholiques.

6e-Annexe B.29
Enseignant

Les habits religieux

Autrefois, les habits religieux permettaient de reconnaître l'ordre religieux auquel un homme ou une femme appartenait.

De nos jours, les religieux désirent s'intégrer le plus possible à la société. C'est pourquoi ils portent de moins en moins des habits spéciaux qui les distinguent. Cependant, on peut remarquer que certains pasteurs ou religieux portent une croix pectorale, plus ou moins grosse, suspendue à une chaîne autour de leur cou. Dans quelques communautés religieuses traditionnelles ou dans certains monastères, on continue de porter l'habit religieux.

Les vêtements liturgiques sont encore portés à l'occasion des cérémonies religieuses.

Dans l'Église catholique, les évêques utilisent encore la mitre et la crosse au cours des cérémonies spéciales. Les catholiques associent la forme de la mitre aux tablettes de pierre sur lesquelles les dix commandements de Dieu avaient été gravés. La crosse est le bâton pastoral associant le rôle de l'évêque à celui du berger qui conduit ses brebis.

Chez les protestants, on retrouve moins de traditions formelles associées aux vêtements. Cependant, certains pasteurs d'églises plus traditionnelles continuent de porter un col pastoral et des vêtements liturgiques pour le culte du dimanche et les autres offices de l'Église. Tout comme les Églises catholiques, certaines Églises protestantes assignent des couleurs à des moments précis de l'année.

Il est intéressant de remarquer que, comparativement aux autres religions selon lesquelles il faut se couvrir la tête d'un voile, d'un turban ou autre, les chrétiens, particulièrement les hommes, ne portent pas de chapeau à l'église. C'est bien là une coutume de politesse, diront certains, mais le principe de ne rien mettre sur la tête aurait son origine dans la lettre de Paul aux Corinthiens (I Cor. 11:4).

Voici une liste de motifs pour lesquels on porte des habits religieux.

- Ils permettent à un individu d'oublier son identité pour se consacrer à un idéal altruiste.
- Ils servent d'uniformes pour indiquer le rang dans la hiérarchie religieuse.
- Ils doivent être simples afin que les fidèles puissent écouter le message sans être distraits par des artifices vestimentaires.
- Ils peuvent être ornés avec profusion pour montrer la richesse, le pouvoir, l'autorité, la gloire de Dieu, etc.
- Ils peuvent être fabriqués de tissus irritants et portés dans un geste symbolique d'abnégation, de souffrance, de sacrifice du confort.
- Ils peuvent refléter la mode du jour.
- Ils peuvent refléter la mode d'une autre période de l'histoire.
- Ils peuvent être de différentes couleurs selon les symboles qu'ils expriment, par exemple, le noir pour le deuil, le blanc pour la pureté, le vert pour la vie, etc.
- Ils peuvent être parés d'ornements religieux tels que la croix et le rosaire.
- Ils sont portés par des hommes et des femmes qui se consacrent à la vie religieuse, par exemple, les soeurs, les moines, les pasteurs, les prêtres, les ministres, les évêques, le pape, etc.

Les habits religieux

Fais correspondre chaque vêtement au numéro de la description.

___ Le pasteur ou le prêtre revêt cette aube à l'occasion du culte ou de la messe.

___ Dans certaines églises protestantes traditionnelles, on porte ce surplis aux offices religieux.

___ Ce vêtement est porté par les membres de la chorale dans diverses dénominations.

___ Cet habit à capuchon est celui du moine qui a choisi de vivre loin du monde.

___ Autrefois, le prêtre portait régulièrement une soutane, vêtement long et noir qui le distinguait dans la société.

Le tilaka

On ne peut penser à l'Inde sans imaginer les femmes hindoues à la longue chevelure noire et à leurs saris au drapé gracieux. Nous imaginons des bracelets dorés, des voiles décorés de fils d'or et des ornements qui rehaussent leur grâce et leur beauté et qui, parfois, font connaître leur état civil ou leur religion.

Vous avez déjà vu des photos de femmes hindoues portant un point rouge au centre du front. Cette marque est appelée **tilaka** et peut avoir des formes et des couleurs différentes. Dans la religion hindoue, les fidèles croient que le dieu (Brahma) peut prendre plusieurs formes. Celles qui vouent un culte à Vishnu portent un **tilaka** fait de pâte de santal. Celles qui adorent Shiva (Siva) font des lignes horizontales sur leur front, en utilisant des cendres sacrées. Les disciples de Devi ou de Shakti peignent un **tilaka** noir ou rouge sur leur front. Cette teinture rouge ou noire est appelée *kumkum*. Les gens qui portent un **tilaka** de *kumkum* appellent souvent leur **tilaka** par ce nom. Le *kumkum* est ordinairement de forme ronde.

Les **tilakas** ne sont pas toujours portés pour des raisons religieuses et ne sont pas réservés aux femmes seulement. Les hommes en portent aussi. Lorsqu'une personne entre dans un temple hindou, même si elle n'est pas hindoue elle-même, elle est ordinairement accueillie à la porte d'entrée par le représentant qui peint un **tilaka** sur son front. Ce geste est une forme de bénédiction. Le **tilaka** est censé apporter le bonheur et la prospérité. Il est donc très important pour les couples de porter le **tilaka** pendant la cérémonie nuptiale au moment où ils espèrent s'attirer des bénédictions de bonheur pour leur vie conjugale.

Si vous vous concentrez, vous sentirez peut-être vos yeux se diriger vers un point précis de votre front, entre les sourcils. Ce point s'appelle *Ajnachakra* et c'est le point où se porte la méditation des yogis. Quelques yogis croient qu'un troisième oeil existe à cet endroit, non pas un oeil ordinaire comme les deux autres, mais un oeil invisible. Ils prient pour que cet oeil s'ouvre de façon qu'ils puissent «voir» le monde spirituel et comprendre la vraie signification de la vie. Le **tilaka** est parfois porté pour représenter cet oeil spirituel.

Plusieurs femmes portent le **tilaka** simplement pour montrer qu'elles sont mariées. D'autres portent le **tilaka** comme marque de beauté.

Il y a un proverbe en Inde qui dit ceci: un front sans **tilaka** est comme une femme sans époux, un pays sans rivière, une fleur sans parfum, un travail sans salaire, une vache qui ne donne pas de lait.

Qui suis-je?

À quelle tradition religieuse peut-on associer ce style vestimentaire? Pour le savoir, relie les points de 1 à 36.

Le mystère du voile

«Dis aux croyantes de baisser leur regard [...]. Qu'elles rabattent leur voile sur leur gorge. Qu'elles montrent seulement leurs atours à leur époux [...].» La sourate XXIV, verset 31, du Coran, inspirée par Allah à Mahomet au VII[e] siècle, est le texte par lequel le voile s'est étendu sur les musulmanes. De nos jours, la polémique fait rage autour de ces quelques lignes. Personne, des oulémas (théologiens musulmans) aux historiens, n'est d'accord sur leur sens exact.

Chaque culture a donc interprété à sa manière cette parole divine. Le *hijab* (terme usuel pour désigner le long voile traditionnel) signifie «mur», «paroi», et tout ce qui sépare. *«Le voile,* dit Malek Chebel, 36 ans, anthropologue algérien, *exprime la séparation entre vie du dehors et vie privée. Une musulmane sort en emportant symboliquement autour d'elle les murs de sa maison».*

Le tchador - mot persan qui désigne aussi le linceul - ne cache pas la bouche, mais interdit qu'apparaisse la moindre mèche de cheveux. Les Égyptiennes portent plus volontiers le foulard noué. Au Yémen, c'est un simple voile de coton noir jeté sur le visage. Il sert de filtre à cigarette pour les fumeuses. À la Mecque, les jours de fête, les femmes portent un masque en forme de livre ouvert, souvent richement brodé. Le reste du temps, le hijab les métamorphose en ombres noires. Les Wahhabites y ajoutent l'obligation de porter le masque de cuir. Comme rien n'indique à quel âge une femme doit porter le voile, l'adolescence sert de point de repère. Mais, en Arabie Saoudite, il se porte dès l'enfance.

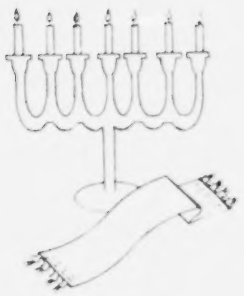
Toutefois, les temps changent, même en Iran. Rafsandjani, le premier ministre de ce pays, a récemment dit à la jolie journaliste de télévision en tchador qui l'interviewait qu'un foulard lui siérait mieux. Aussitôt, les foulards de couleur ont refleuri à Téhéran.

«Ce n'est pas Mahomet qui a voilé les femmes, observe l'islamologue Maxime Rodinson («La fascination de l'islam»). *Il existait en Méditerranée vingt-cinq siècles avant l'islam.»* Pour les historiens modernistes, Mahomet libère les femmes de son temps: chez les Bédoins, peuple chez lequel est né le Prophète, les femmes sont complètement masquées. En énonçant cette sourate, Mahomet les autorise à dévoiler une partie de leur visage.

Pour d'autres, Mahomet a simplement commencé de voiler ses propres femmes – il en avait neuf – et filles, parce qu'elles étaient l'objet de la curiosité publique. Un *adith* (témoignage) rapporte que l'un de ses beaux-frères, Ali, aurait par la suite demandé au Prophète d'étendre cet usage *«à toutes les croyantes»*, comme signe distinctif de la foi nouvelle.

Tiré de: **Le Point**, article de Roselyne Bosh, édition du 5 novembre 1989.
Reproduit avec l'aimable autorisation du journal.

Les traditions de la communauté juive



J'ai demandé à des enfants de ton âge ce qu'ils savaient de la communauté juive. Sais-tu de quoi ils m'ont parlé? Ils m'ont parlé de chapeaux, de barbes et de mèches bouclées. C'est tout ce qu'ils savaient.

J'ai dû leur expliquer que les mèches bouclées s'appellent des Péot (on prononce Paes). J'ai dû ajouter que les Juifs que l'on remarque le plus facilement parce qu'ils portent le costume noir, la barbe et les Peot sont des Hassidim. Les Hassidim sont des Juifs différents. Ils ont une pratique religieuse particulière qui fait que, depuis 200 ans, ils n'ont pas changé leur façon de vivre. Ils refusent de se laisser influencer par la société moderne.

Il m'a fallu insister pour faire comprendre à mes amis que les Hassidim ne forment qu'un faible pourcentage de la communauté juive! Alors là, ils se sont mis à me questionner.

Les Juifs ne pratiquent pas tous la même religion?

Jusqu'à aujourd'hui, la majorité des Juifs reste fidèle à la Tora. La Tora est un ensemble de lois reçues par Moïse il y a plusieurs siècles. Cependant, certains Juifs sont moins assidus à la religion de leurs ancêtres, tandis que d'autres se sont bien intégrés à la vie montréalaise moderne, même s'ils pratiquent leur religion traditionnelle. Parmi ceux-ci, certains hommes portent encore la calotte traditionnelle qu'on appelle **kipa**.

Ceux qui pratiquent leur religion respectent les lois et les fêtes juives. On peut surtout observer qu'ils respectent le sabbat. Le sabbat est le temps qui, chaque semaine, se déroule du coucher du soleil le vendredi au coucher du soleil le samedi soir. Durant ce jour de repos, tout travail est interdit. La journée du sabbat est consacrée à l'étude et à la lecture. Les Juifs qui pratiquent leur religion, le judaïsme, passent cette journée avec leur famille et vont à la synagogue. La synagogue est pour eux ce qu'est l'église pour les catholiques.

Tiré de: **Les Juifs à Montréal**, profil d'une communauté ethnique de Montréal, publiée par le Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1989, p.4.
Reproduit avec l'aimable autorisation du Conseil scolaire de l'île de Montréal.

Le talit et le tefilin

Le talit

Le châle de prières rectangulaire est appelé un **talit**. Le gland est un **tsitsit**.
Les **talits** sont habituellement faits de lin ou de laine, quoique les talits de soie soient courants aujourd'hui, et ils sont bordés de franges de soie. Ils peuvent être unis ou très richement décorés, mais ils doivent être assez grands pour pouvoir recouvrir la plus grande partie du corps. Les talits sont habituellement portés par les hommes, mais les femmes aussi peuvent le porter.

Le **tsitsit** est fait du même tissu que le châle parce que le mélange des espèces (par exemple, le coton d'une plante et la laine d'un animal) est interdit.

En revêtant un **talit**, une personne récite des bénédictions spéciales. Après avoir mis son **talit**, le Juif se sent absorbé et totalement plongé dans ses dévotions.

Un **talit**, ou châle de prières

Les tefilins

«Tu les attacheras sur ta main et les mettras sur ton front afin qu'ils soient un signe.»

Ce verset du «Shema» est accompli à la lettre dans la tradition juive. Les **tefilins** sont portés durant la prière.

Les **tefilins** sont deux petites boîtes de cuir attachées à des lanières de cuir noir, longues et étroites. Le «Shema» ainsi que d'autres versets importants de la «Tora» sont écrits sur de minuscules rouleaux de parchemin et placés dans les **tefilins**.

Un des **tefilins** se porte au bras gauche, face au coeur. Les lanières sont enroulées autour du bras et de la main et trois fois autour du majeur. En portant le **tefilin** face au coeur, le Juif doit se souvenir que ses émotions doivent être dirigées vers le service de Dieu.

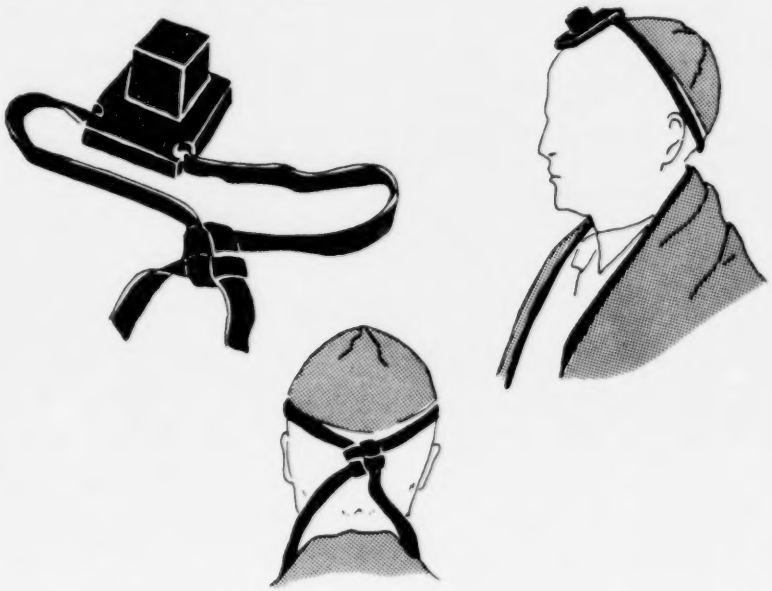
Le deuxième **tefilin** est placé au-dessus du front, les lanières nouées sur la nuque. Il rappelle au Juif qu'il doit garder son esprit et ses pensées tournées vers Dieu et vers ses enseignements.

Les tefilins

Les **tefilins** symbolisent également un lien, comme le lien du mariage, entre Dieu et Israël. Quand un Juif les porte à la tête et au bras, il abandonne son esprit et son coeur à la volonté de Dieu. Un garçon reçoit son premier **talit** et ses premiers **tefilins** à l'occasion de sa confirmation à la synagogue. Cette **bar mitsva** a lieu à l'âge de 13 ans et confirme le jeune Juif qui devient un «Fils de la Loi».

Position correcte du **tefilin** sur le bras:

Position correcte du **tefilin** sur la tête:



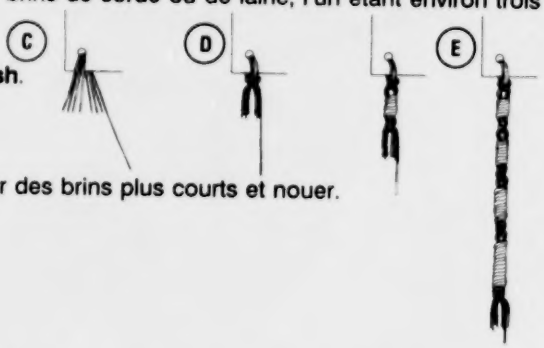
La confection d'un talit

Le **talit** est généralement en laine ou en soie, mais tu peux en faire un en tissu synthétique. Suis toutefois les lois du Deutéronome 22: 11, qui commandent de ne pas mélanger la laine et le lin.

1. Il te faut une pièce de tissu d'environ un mètre de large sur un mètre et demi de long. Effrange le tissu en enlevant un fil à la fois. Si tu le souhaites, tu peux nouer 9 ou 10 fils ensemble pour obtenir un effet décoratif.

2. Dessine un motif au centre du **talit**. Fais preuve de créativité. Fais de la broderie ou de la tapisserie. Couds ou colle des rayures sur le tissu à l'aide de feutrine ou d'un ruban appliqué au fer. Colorie le motif à l'aide de peintures acryliques ou de teintures. Tu peux aussi faire du batik à l'aide de cire et de teintures. Fais appel à ton imagination.

3. Fais un **tsitsit** (gland) à chaque coin en perçant un trou à 2 cm de chaque coin du châle, trous dans lesquels tu passes quatre brins de corde ou de laine, l'un étant environ trois fois plus long que les autres.



C) Un brin plus long, appelé **shamash**.

D) Nouer.

E) Enrouler le brin le plus long autour des brins plus courts et nouer.

Refais les enroulements et les noeuds comme l'indique le dessin.

(F)

Double noeud

Enroulement, sept tours

Double noeud

Enroulement, huit tours

Double noeud

Enroulement, onze tours

Double noeud

Enroulement, treize tours

Double noeud

Au total, quatre enroulements et cinq doubles noeuds

Mets un **taitsit** à chaque coin, de la même façon.

4. Expose ton **talit** sur un tableau d'affichage, en n'oubliant pas d'indiquer soigneusement le nom de ses différentes parties et de donner quelques renseignements comme:

— qui l'utilise?
— pourquoi est-il utilisé?
— quand est-il utilisé?
— où est-il utilisé?
— quelle relation a-t-il avec les commandements de la Tora?

Rappelle-toi que tu dois traiter ton **talit** avec respect. Il a une signification sacrée pour ceux qui l'utilisent dans leurs prières.

(G)

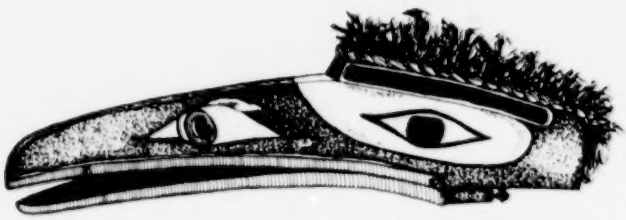
Catégories de masques

CATÉGORIES	ÉVÉNEMENTS
• Déguisement (divertissement)	— Halloween — Mardi gras — théâtre
• Protection	— sport — travail: peinture sablage — loisirs: plongée sous-marine
• Dissimulation	— perpétration d'un forfait dans une résidence
• Expression de forces spirituelles	— chasse aux mauvais esprits* — guérison des malades*

* Chez les autochtones, les masques utilisés dans les rituels étaient censés posséder une force spirituelle et avaient un plus grand pouvoir s'ils étaient sculptés directement dans un arbre vivant.
Les masques hideux étaient portés pour éloigner les maladies, pour terroriser les mauvais esprits ou pour les divertir.

Masques amérindiens de la Côte Ouest

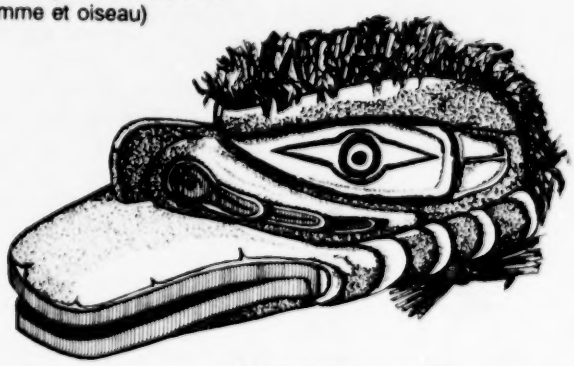
Masque au visage humain



Masque de corbeau

Masque mécanique à double face
(homme et oiseau)

Masque de lune des Bella-Coolas



Masque avec un bec recourbé

La société curative des Faux Visages

Les Iroquois de la région à l'est des Grands Lacs fabriquaient toute une gamme de masques, entre autres, les masques de bois sculptés de la société des Faux Visages.

Ces masques grimaçants sont creusés à même un tilleul d'Amérique, un érable, un pin ou un peuplier. Les yeux sont creusés en profondeur, les sourcils sont arqués et marqués de rides profondes. On peut donner à la bouche une série d'expressions, avec des lèvres pincées ou arrondies ou même entrouvertes, montrant les dents ou une langue tirée. Certains masques ont une bouche difforme, produisant, avec le nez crochu qui l'accompagne, un effet terrifiant. Les masques sont encadrés par de longs cheveux généralement faits du crin de la queue d'un cheval blanc ou noir.

Ce n'est que lorsque le masque est presque terminé qu'on le détache de l'arbre. Pendant qu'on sculpte le masque, on invoque les forces spirituelles qu'il est censé représenter et on brûle du tabac pour appeler les faveurs de l'esprit qui l'habite. La plupart de ces masques sont peints en rouge ou en noir. Si on commence le masque le matin, on le peint en rouge, parce que le soleil arrive de l'est, et en noir l'après-midi, parce que le soleil s'en retourne vers l'ouest. Cette pratique respecte la croyance selon laquelle le premier Faux Visage suivait quotidiennement le même parcours que le soleil.

Pour les Iroquois, l'importance des masques se fonde sur leur pouvoir et non sur leur valeur artistique. Les membres de la société mettent leur masque pour visiter la maison du malade qui veut être guéri. Portant leur masque et agitant des hochets en carapace de tortue, les membres de la société qui doivent procéder à la guérison s'avancent à pas feutrés vers la maison du malade en faisant entendre des sons nasillards. Ils grattent la porte de la demeure du malade avec leurs hochets et y entrent en continuant à secouer les hochets. Ils accomplissent un rite en utilisant des cendres et du tabac pour chasser la cause de la maladie. Tous ceux qui ont été guéris deviennent membres de la société. Aussi, les hommes ou les femmes peuvent en devenir membres s'ils ont eu un rêve leur indiquant qu'ils doivent le faire.

La société curative des Faux Visages faisait partie intégrante du système des croyances iroquoises. La société cherchait à guérir le plus de malades possible afin que ceux-ci puissent en devenir membres, augmentant ainsi, croyait-on, le pouvoir de guérison puisqu'un plus grand nombre de personnes prenaient part aux cérémonies.

Aujourd'hui, les Iroquois sculptent encore des masques représentant les Faux Visages afin de les vendre aux collectionneurs et aux musées, mais ces masques ne sont plus considérés comme ayant des pouvoirs spirituels.

Tiré de: **Oracle**, du Musée canadien des civilisations, des Musées nationaux du Canada et du ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien, Ottawa, 1979.
Reproduit avec l'aimable autorisation des organismes et du Ministère.

La légende des masques

Lorsqu'il eut terminé la création de la terre, le Créateur chassa tous les mauvais esprits et partit vers l'Ouest. Sur son chemin, il rencontra le chef des Faux Visages et il y eut une dispute pour déterminer lequel des deux devrait avoir la suprématie sur la terre. Après une longue discussion, ils décidèrent de se soumettre à une épreuve portant sur leurs pouvoirs respectifs de se faire obéir d'une montagne éloignée. Le Faux Visage agita son hochet, il ordonna à la montagne de se déplacer, et elle se déplaça légèrement. Satisfait de son succès, le Faux Visage détourna la tête du Créateur et de la montagne. Le Créateur ordonna alors à la montagne de se placer à côté du Faux Visage, et elle obéit immédiatement. Lorsque le Faux Visage tourna la tête, il se heurta à la montagne, se brisa le nez et se tordit la bouche.

Le Créateur confia alors au Faux Visage la tâche de faire disparaître la maladie de la terre et de venir en aide aux voyageurs et aux chasseurs. Le Faux Visage accepta, mais il ajouta certaines conditions: que les hommes reproduisent son image sur du bois de tilleul, qu'ils le nomment grand-père, qu'ils lui offrent du tabac et du musc, et ils auraient eux aussi le pouvoir de guérir les malades, d'aider les chasseurs et les voyageurs en soufflant sur eux des cendres chaudes.

Tiré de: **Les masques**, thème conçu par une équipe de conseillers et de professeurs du Conseil scolaire de Sudbury et de l'Université de Sudbury.

DES FEMMES D'ODANAK APPRENNENT À FAIRE DES MASQUES

par Nicole O'Bomsawin

A Odanak, du 9 mars au 15 mai 1981, dix femmes ont fait l'apprentissage des techniques employées dans la fabrication d'un masque de cérémonie. C'est grâce à la collaboration du ministère de l'Education, du ministère du Travail, de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu et de la Commission de l'emploi et de l'immigration que madame Marie-Jeanne Gill a pu diffuser son savoir et partager ses connaissances avec les artisanes d'Odanak.

Madame Gill est reconnue pour la fabrication de ses masques. Elle était la seule à Odanak à posséder les secrets de cet art. Ce masque de cérémonie est principalement fait de frêne et de foin d'odeur, mais aussi de feuilles de blé d'Inde tressées et de tabac.

Masque effectué par Marie-Jeanne Gill, Musée des Abénaquis, Odanak.

Le travail se fait à partir de moules en bois. Des montants très étroits en frêne sont ensuite faits aux ciseaux. On y superpose les rangs de foin d'odeur, puis on tresse les feuilles de blé d'Inde. On garnit finalement le masque avec du tabac. Du début à la fin, on peut facilement compter de quatre à six semaines à plein temps pour la fabrication d'un seul masque. C'est un travail dont on peut être fier...

Les femmes ont suivi les dix semaines de cours avec beaucoup d'intérêt et souhaiteraient voir un projet semblable se répéter, peut-être pour apprendre les techniques qui entrent dans la fabrication du masque du sorcier ou du soleil qui sont faits de feuilles de blé d'Inde tressées et qui exigent une technique spéciale.

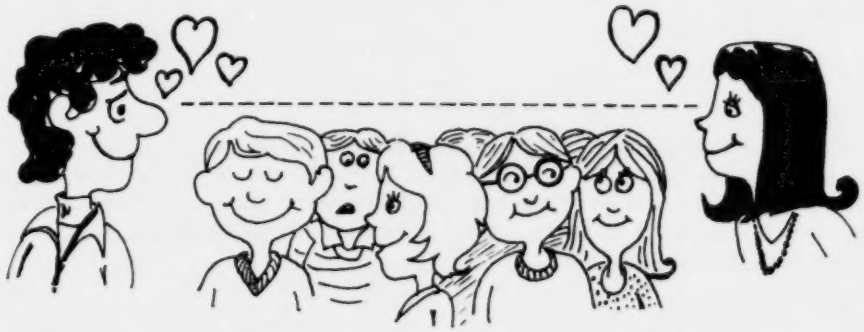
Tiré de: **Rencontre**, vol 2, n° 4, août 1981.
Reproduit avec l'aimable autorisation du Secrétariat aux affaires autochtones.

ANNEXES C

Qu'est-ce que l'amour?

L'amour est un sujet important. Afin de t'aider à réfléchir sur la signification de l'amour, réponds au questionnaire qui suit. En répondant à chaque question, prépare-toi à justifier ta réponse au moment de la discussion de classe.

	Oui	Non
1. «Je crois que certaines personnes peuvent avoir le coup de foudre.»	___	___
2. «Je crois qu'il est facile de discerner entre le véritable amour et l'amour passionné.»	___	___
3. «Je crois que ceux qui s'aiment sincèrement ne se disputeront jamais.»	___	___
4. «Je crois que si un homme et une femme s'aiment vraiment, les difficultés ou les ennuis n'affecteront pas (ou pas tellement) leur relation.»	___	___
5. «Je crois qu'avoir des relations sexuelles lorsqu'on est très jeune (préadolescence et adolescence) ne cause pas de tort, surtout si les deux personnes s'entendent bien.»	___	___
6. «Je crois que les jeunes adolescents sont plus capables d'aimer véritablement que les personnes plus âgées.»	___	___



Tiré de: **Prépare-toi à l'adolescence** - guide de l'élève - de James Dobson, éditions Bérékia, Montréal, 1990, p.52 et 59.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Bérékia.

6e-Annexe C.2
Enseignant

Qu'est-ce que l'amour?

1. Tu ne peux vraiment pas aimer quelqu'un que tu ne connais pas. Son apparence extérieure peut t'emballer, mais tu ne peux pas aimer la véritable personne à moins de la connaître. L'amour qui vient du jour au lendemain peut disparaître du jour au lendemain. Le véritable amour est plus qu'un sentiment plaisant et subit.

2. Il n'est pas facile de faire une distinction entre le véritable amour et l'amour passionné. L'explosion émotionnelle qui prend place lorsqu'il s'agit d'un amour passionné t'empêche de penser clairement à quoi que ce soit. Ce genre d'amour est très égocentrique et ne dure jamais longtemps.

AMOUR PASSIONNÉ	AMOUR VÉRITABLE
Égocentrique... est centré uniquement sur moi.	Est centré sur l'autre. Tu veux rendre l'autre personne heureuse, combler ses besoins, satisfaire ses désirs, protéger ses intérêts.
Ne dure jamais longtemps.	Dure même quand les émotions changent.

3. L'amour n'est pas une garantie contre les désagréments. Même les gens qui s'aiment ont des différends...deviennent fatigués et irrités... sont en désaccord et se querellent même. Cela ne veut pas dire que leur union est un échec. Cela veut simplement dire qu'ils doivent travailler à améliorer leur relation.

4. L'amour est fragile. Les épreuves et les tragédies peuvent endommager un véritable amour.

5 et 6.
L'amour exige de la maturité. L'adolescence est une période de croissance. Tellement de choses arrivent dans ta vie que tu n'aurais probablement pas la capacité de cultiver convenablement une relation amoureuse qui suppose à la base un engagement de longue durée envers une autre personne. C'est dans ce cadre-là seulement qu'une relation sexuelle peut être constructive.

Tiré de: **Prépare-toi à l'adolescence** - guide de l'élève - de James Dobson, éditions Bérékia, Montréal, 1990, p.52 à 56.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Bérékia.

Ah! l'amour!

Lis les paroles de ces chansons et écris ce qu'elles disent au sujet de l'amour. Ensuite, mentionne les problèmes qui pourraient survenir dans une relation telle que décrite par les paroles. Ce que nous avons écrit au sujet de la première phrase peut te servir d'exemple.

PAROLES	CE QU'ELLES DISENT DE L'AMOUR	PROBLÈMES
«Avant la fin de la danse, je savais que j'étais amoureux de toi.» «Je ne savais quoi faire, alors j'ai chuchoté «Je t'aime.» «Je me suis endormi en pensant à toi, et ce matin je me suis réveillé amoureux de toi.» «Bonjour, je t'aime. C'est quoi ton nom?» «Ça ne peut être mal quand on se sent si bien.» En connais-tu d'autres?	On peut connaître l'amour en l'espace d'une danse.	L'amour peut s'éteindre pendant la prochaine danse.

Avis: l'amour qui vient du jour au lendemain peut disparaître du jour au lendemain! Le véritable amour est plus qu'un sentiment plaisant.

Tiré de: **Prépare-toi à l'adolescence** - guide de l'élève - de James Dobson, éditions Bérékia, Montréal, 1990, p. 51 et 53. Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Bérékia.

Des milliards de cellules: les briques du corps

Comment les différentes parties du corps sont-elles assemblées?

Tout comme une maison est faite de milliers de briques, de même ton corps est composé de milliards de cellules.

Il y a tant de cellules qu'il est impossible de les compter. Et elles sont si petites qu'on ne peut les voir qu'au microscope.

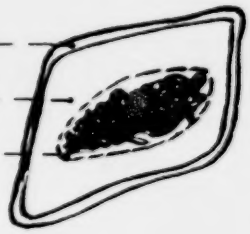
Toutes les cellules sont construites sur le même modèle de base. Les cellules ont des formes différentes selon les diverses parties du corps où elles doivent travailler.

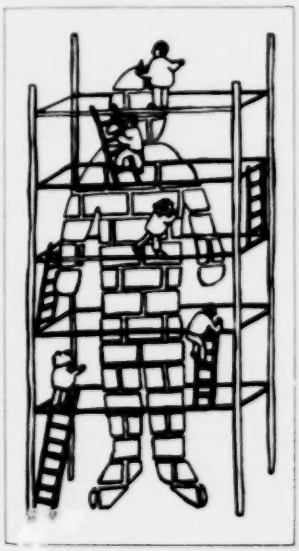
Toutes les cellules sont composées d'au moins trois parties.

La membrane, l'enveloppe extérieure. _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

Le cytoplasme, qui sert au remplissage. _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

Le noyau est la partie la plus importante de la cellule, _ _ _ _ _ _ _ _
car elle peut recevoir les ordres des messagers chimiques du sang qui lui disent ce que la cellule doit faire. Le noyau peut se diviser en deux pour former de nouvelles cellules. Chaque cellule est infiniment petite.





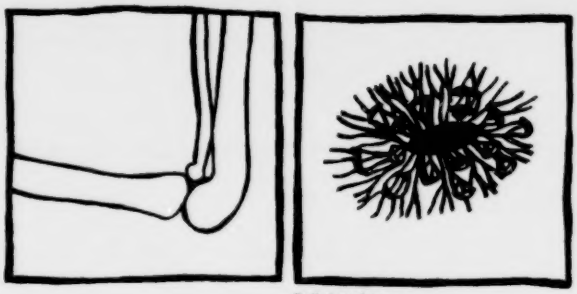
La cellule tout entière est composée d'une substance vivante appelée **protoplasme**. Cette substance est tellement complexe que les scientifiques sont incapables de la reproduire en laboratoire.

Adapté de: **Raconte-moi... mon corps**, d'Anne Townsend, éditions Sator -L.L.B., France, 1966, p.9
Reproduit avec l'aimable autorisation d'Inter-Livres.

La cellule humaine

Toutes les cellules se ressemblent-elles ?

Selon l'endroit du corps où elles se trouvent, les cellules ont des formes différentes. En voici quelques-unes, grossies des milliers de fois.



Cellules des os

Cellules des muscles

Comment les cellules s'assemblent-elles ?

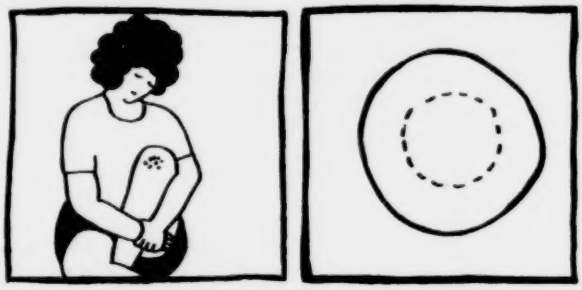
Le corps est donc constitué de milliards de cellules. Mais comment s'assemblent-elles pour former un être humain ?

Des groupes de cellules forment des tissus. Les cellules des muscles forment les tissus musculaires. Les cellules des os forment les tissus osseux.

Les tissus s'assemblent pour former des organes, comme le cœur et les poumons. Les organes travaillent ensemble pour que le corps fonctionne correctement.

Les cellules sont les briques à partir desquelles est construit le corps humain. Il n'y aurait pas d'être humain sans cellules.

Sais-tu qu'au début, la vie d'une personne ne démarre qu'avec deux cellules ? Une cellule du père et une cellule de la mère se rejoignent et commencent à se multiplier pour donner un être humain.



Cellules du sang

Ton cerveau contient des milliards de cellules. Chez un adulte, il y a environ 30 milliards de milliards de globules rouges. Et les chiffres sont aussi impressionnants pour les autres parties du corps !

Tiré de: Raconte-moi... mon corps, D'Anne Townsend, éditions Sator - L.L.B., France, 1986, p.10
Reproduit avec l'aimable autorisation d'Inter-Livres.

La cellule humaine

«S'il y a quelque chose de sacré, c'est bien le corps humain.»
(Walt Whitman)

IL Y A DONC PLUSIEURS SORTES DE CELLULES HUMAINES

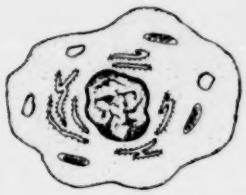
LES CELLULES DES OS

LES CELLULES LISSES DES MUSCLES

CHROMOSOME HUMAIN

FEMELLE MÂLE

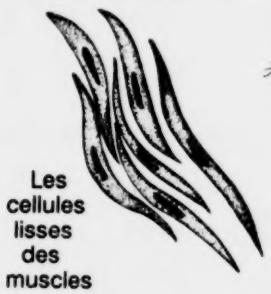
CELLULE NERVEUSE



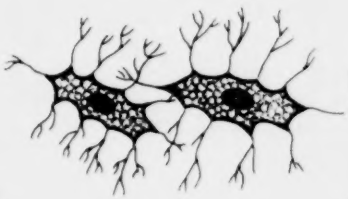
CHROMOSOMES HUMAINS: ils sont formés d'une substance appelée ADN, faisant en sorte que les cellules deviennent soit des cheveux, de la peau, du sang, ou autre. La cellule humaine contient vingt-trois paires de chromosomes, situés à l'intérieur du noyau.

GÈNES: les chromosomes sont formés de minuscules particules appelées gènes. Les gènes déterminent les caractères spécifiques dont nous héritons. Ce sont les chromosomes qui font en sorte qu'une cellule devienne une cellule de cheveux, mais les gènes, eux, déterminent si les cheveux seront blonds ou bruns, fins ou épais, raides ou frisés.

CHROMOSOMES SEXUELS: ils déterminent si la cellule humaine sera mâle ou femelle. Lorsque la paire de chromosomes déterminant le sexe ressemble à deux X, il s'agit d'une cellule femelle. Lorsque les chromosomes ont plutôt l'apparence d'un X et d'un Y, il s'agit d'une cellule mâle.



Les cellules lisses des muscles



Les cellules des os

cellule nerveuse

chromosone humain

femelle

mâle

Le spermatozoïde: la cellule reproductrice mâle

«Dieu met le bébé dans le ventre de la maman.»

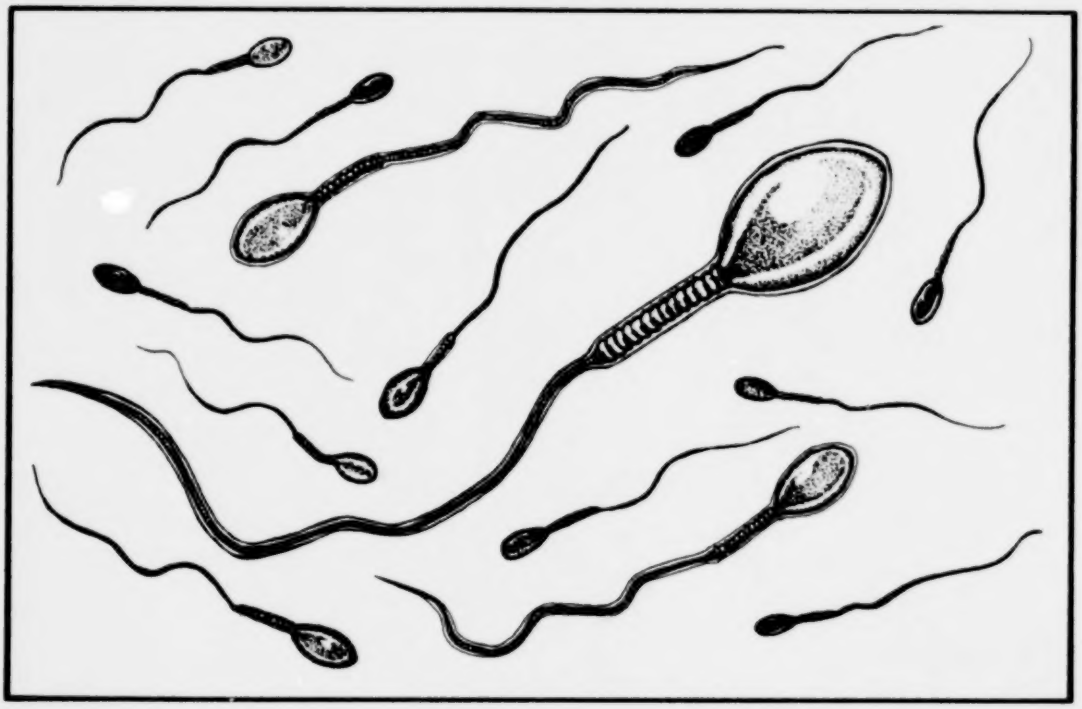
(Un enfant de six ans)

Le spermatozoïde ressemble à un minuscule têtard: il a une tête et une longue queue qui se tortille. Sa taille est microscopique. Le spermatozoïde est tellement minuscule qu'une cuiller à café peut en contenir environ 500 millions.

La tête du spermatozoïde s'appelle le **noyau**. Le noyau contient la structure génétique de la cellule et c'est dans cette partie du spermatozoïde que se trouvent les caractères dont l'enfant héritera de la famille de son père.

La queue du spermatozoïde l'aide à se déplacer dans le liquide corporel. Ce sont les **mitochondries**, enroulées dans la queue, qui donnent l'énergie au spermatozoïde.

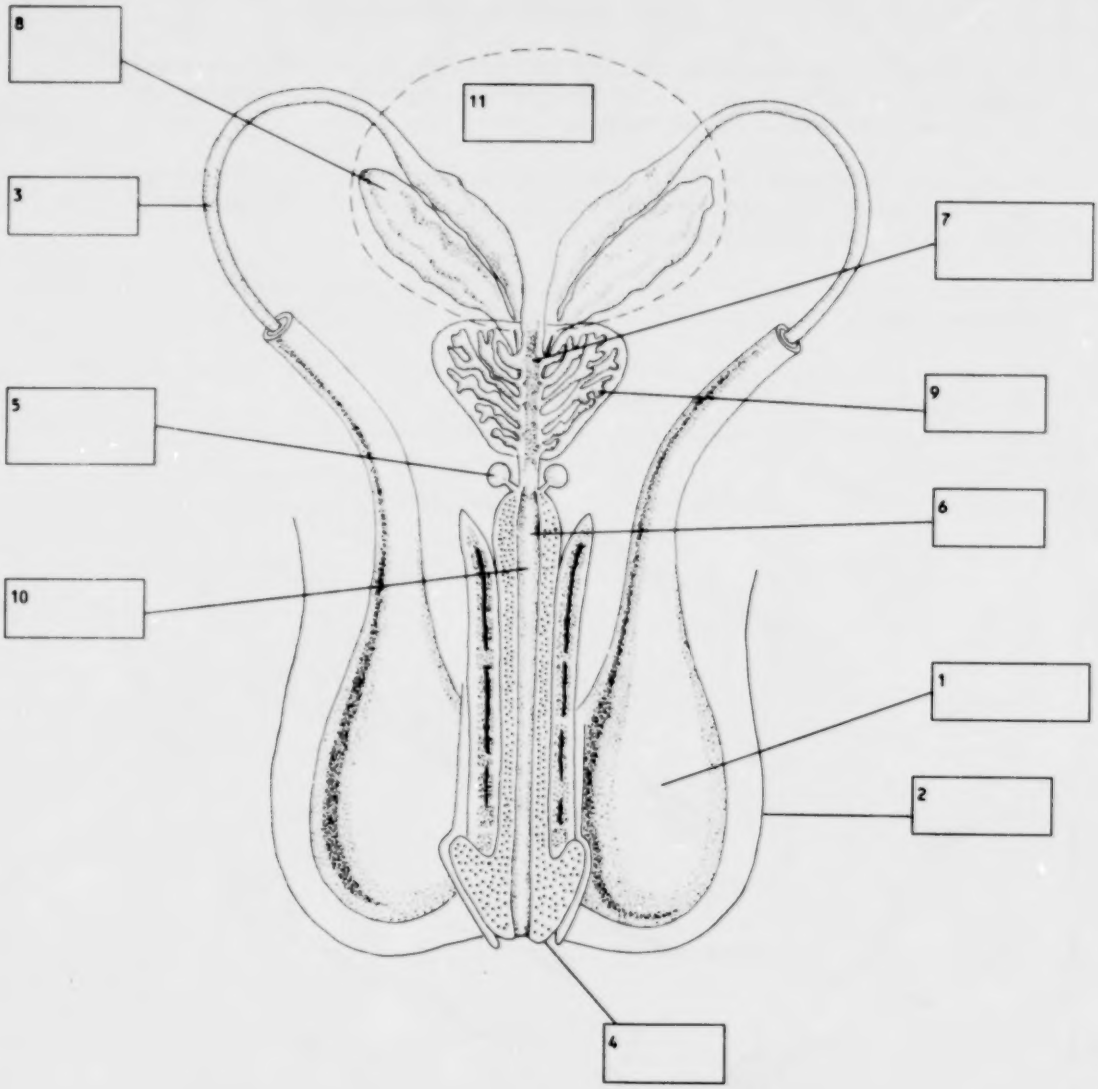
Colorie les spermatozoïdes du schéma et indique, sur au moins deux d'entre eux, où se trouvent le **noyau**, la **queue** et les **mitochondries**.



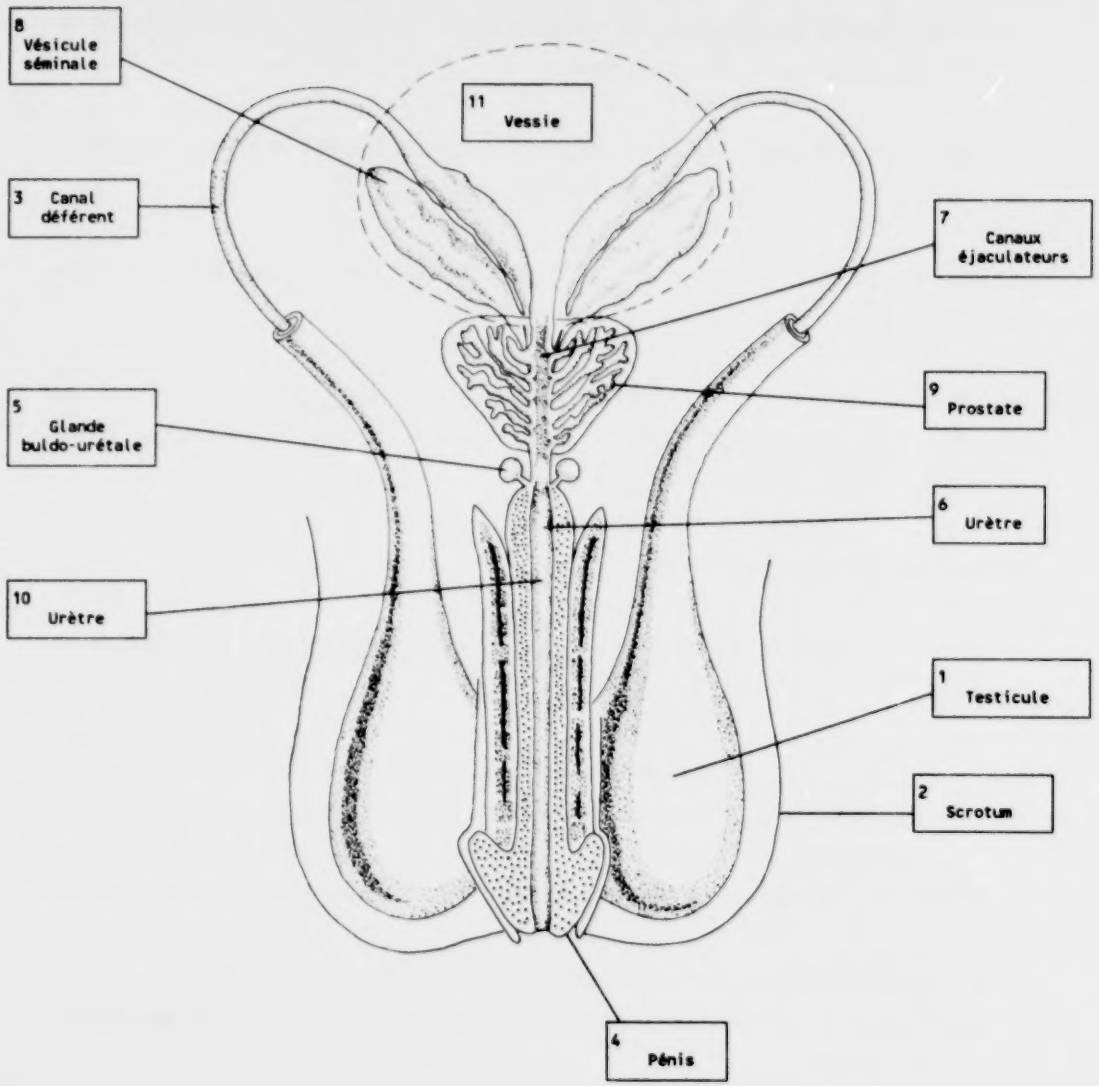
6e-Annexe C.8
Élève

Les organes du système reproducteur de l'homme

«Un bébé est une si jolie façon de commencer l'être humain.»
(Don Herold)



Les organes du système reproducteur de l'homme



6e-Annexe C.10
Élève

Le processus de reproduction chez l'homme

La production des spermatozoïdes

La production des spermatozoïdes commence à la puberté, lorsque la glande pituitaire, située dans la tête, envoie des messages hormonaux aux_____, leur ordonnant de commencer à produire des spermatozoïdes.

Des millions de spermatozoïdes sont produits. À mesure que les vieux spermatozoïdes dégénèrent, de nouveaux sont produits pour les remplacer.

Les testicules se situent dans le _____ qui maintient les spermatozoïdes à la bonne température jusqu'à ce qu'ils parviennent à maturité.

Les spermatozoïdes parvenus à maturité montent dans les _____ où ils séjournent jusqu'à ce qu'ils soient éjaculés ou jusqu'à ce qu'ils dégénèrent et soient remplacés.

L'éjaculation des spermatozoïdes

Au cours de l'excitation sexuelle, le _____ se gorge de sang, se durcit et se redresse.

Les _____ (ou glandes de Cowper) sécrètent un liquide qui nettoie l'_____ de l'urine. En effet, l'acidité de l'urine peut tuer les spermatozoïdes.

Au moment le plus intense de l'excitation sexuelle, trois substances se mélangent dans le _____ :

1. les spermatozoïdes des canaux déférents;
2. une sécrétion sucrée fabriquée dans les _____ _____ qui procure l'énergie aux spermatozoïdes;

3. un liquide lubrifiant provenant de la _____.

Le mélange de ces trois substances est appelé le **sperme**, qui constitue un liquide blanchâtre et gluant.

Au plus fort de l'excitation sexuelle, le sperme est projeté à l'extérieur du pénis par l'_____. C'est ce qu'on appelle l'**éjaculation**.

La quantité de sperme éjaculé est d'environ une cuiller à café, qui peut contenir jusqu'à 500 millions de spermatozoïdes. Il ne faut qu'un seul spermatozoïde pour féconder un ovule.

Après l'éjaculation, le corps se détend et le pénis retrouve son volume normal. Les canaux déférents se remplissent à nouveau de spermatozoïdes.

L'émission de l'urine

L'**urètre** sert plus souvent à évacuer l'urine de la vessie qu'à éjaculer du sperme. Au cours de l'excitation sexuelle, les sécrétions produites pour constituer le sperme ferment la _____, empêchant l'urine d'entrer dans l'urètre.

Genèse 1:27-28
Dieu créa les êtres humains à sa propre ressemblance; Il les créa homme et femme. Puis Il les bénit en leur disant: «Ayez des enfants, devenez nombreux, peuplez toute la terre et dominez-la.»
(La Bible en français courant)

Le processus de reproduction chez l'homme

La production des spermatozoïdes

La production des spermatozoïdes commence à la puberté, lorsque la glande pituitaire, située dans la tête, envoie des messages hormonaux aux __testicules__, leur ordonnant de commencer à produire des spermatozoïdes.

Des millions de spermatozoïdes sont produits. À mesure que les vieux spermatozoïdes dégénèrent, de nouveaux sont produits pour les remplacer.

Les testicules se situent dans le __scrotum__ qui maintient les spermatozoïdes à la bonne température jusqu'à ce qu'ils parviennent à maturité.

Les spermatozoïdes parvenus à maturité montent dans les __canaux déférents__ où ils séjournent jusqu'à ce qu'ils soient éjaculés ou jusqu'à ce qu'ils dégénèrent et soient remplacés.

L'éjaculation des spermatozoïdes

Au cours de l'excitation sexuelle, le __pénis__ se gorge de sang, se durcit et se redresse.

Les __glandes bulbo-urétrales__ (ou glandes de Cowper) sécrètent un liquide qui nettoie l'__urètre__ de l'urine. En effet, l'acidité de l'urine peut tuer les spermatozoïdes.

Au moment le plus intense de l'excitation sexuelle, trois substances se mélangent dans le __canal éjaculateur__ :

1. les spermatozoïdes des canaux déférents;
2. une sécrétion sucrée fabriquée dans les _vésicules séminales_ qui procure l'énergie aux spermatozoïdes;
3. un liquide lubrifiant provenant de la _prostate_.

Le mélange de ces trois substances est appelé le **sperme**, qui constitue un liquide blanchâtre et gluant.

Au plus fort de l'excitation sexuelle, le sperme est projeté à l'extérieur du pénis par l'_urètre_. C'est ce qu'on appelle l'**éjaculation**.

La quantité de sperme éjaculé est d'environ une cuiller à café, qui peut contenir jusqu'à 500 millions de spermatozoïdes. Il ne faut qu'un seul spermatozoïde pour féconder un ovule.

Après l'éjaculation, le corps se détend et le pénis retrouve son volume normal. Les canaux déférents se remplissent de nouveau de spermatozoïdes.

L'émission de l'urine

L'urètre sert plus souvent à évacuer l'urine de la vessie qu'à éjaculer du sperme. Au cours de l'excitation sexuelle, les sécrétions produites pour constituer le sperme ferment la _vessie_, empêchant l'urine d'entrer dans l'urètre.

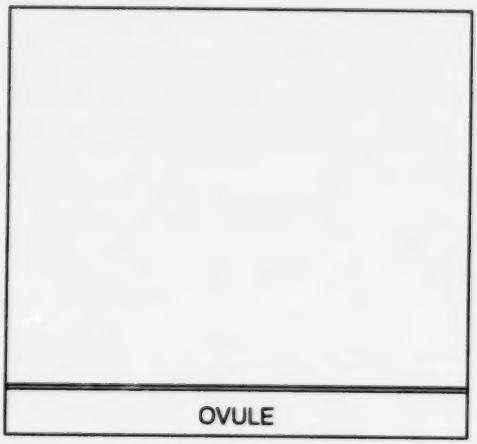
L'ovule:
la cellule reproductrice femelle

L'ovule ressemble beaucoup à un oeuf de poule sans coquille, mais il est, bien sûr, infiniment plus petit. Il est à peine visible à l'oeil nu. Il contient le **noyau**, qu'on pourrait comparer au jaune de l'oeuf, et le **cytoplasme**, qu'on pourrait comparer au blanc de l'oeuf. L'ovule tout entier est contenu dans une enveloppe gélatineuse appelée la **membrane vitelline**, ou **zona pellucida** (zone transparente). Le **noyau** contient vingt-trois chromosomes qui contribuent à la formation du nouvel être humain en lui donnant les caractères dont il héritera de sa famille maternelle. Lorsque l'ovule n'est pas fécondé par un spermatozoïde, il se désintègre dans les trompes de Fallope. Le **cytoplasme** contient la substance nutritive de l'oeuf.

Tous les ovules sont conservés dans les ovaires. Lorsqu'une petite fille naît, ses ovaires contiennent environ 400 000 ovules. La femme ne produit pas de nouveaux ovules, contrairement à l'homme qui, lui, produit de nouveaux spermatozoïdes.

Les ovaires de la femme libèrent un ovule environ une fois par mois, de la puberté, qui se produit vers l'âge de dix ans, à la ménopause, qui survient vers l'âge de quarante-cinq ans.

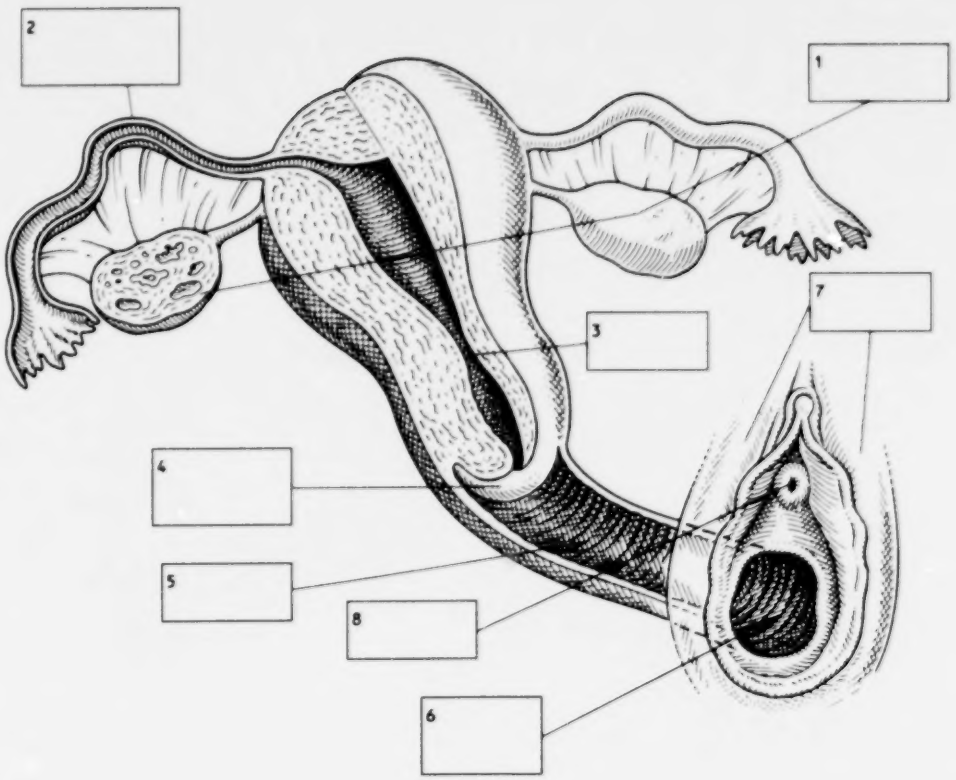
Dessine un ovule et indique où se trouvent la **membrane vitelline**, le **cytoplasme** et le **noyau**.



«...La main qui agite le berceau est celle qui mène le monde.»
(William Ross Wallace)

Le processus de reproduction chez la femme

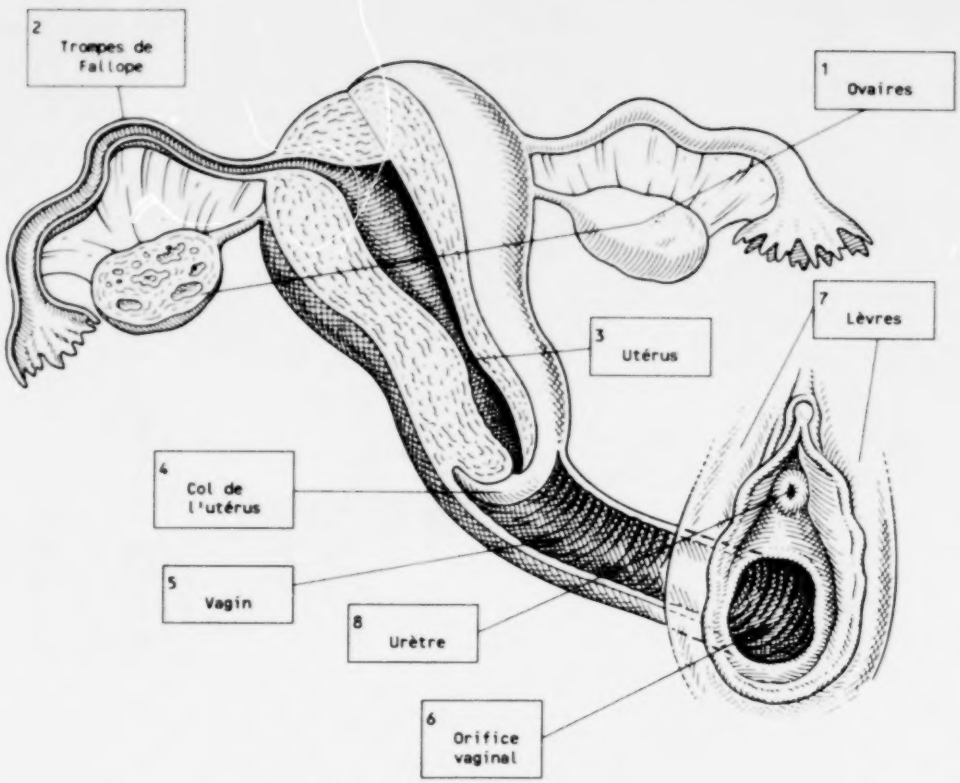
«Les enfants sont un prolongement de nous-mêmes sur la terre.»
(Proverbe du Moyen-Orient)



Tiré de: **Éducation sexuelle: concepts et plans de cours** de John J. BURT et Linda BROWER MEEKS, adaptation de «Education for Sexuality», trad. par Léon J. Cardyn, adapté par Gaston Gauthier, Montréal, Toronto, Les Éditions HRW Ltée, en collaboration avec W.B. Saunders Company, Philadelphie, Toronto, Londres, 1973, 498 p.
Reproduit avec l'aimable autorisation du CBS College Publishing (illustrations seulement).

6°-Annexe C.14
Enseignant

Les organes du système reproducteur de la femme



Tiré de: **Éducation sexuelle: concepts et plans de cours**, de John J. BURTS et Linda BROWER MEEKS, adaptation de «Education for Sexuality», trad. par Léon J. Cardyn, adapté par Gaston Gauthier, Montréal, Toronto, Les Éditions HRW Ltée, en collaboration avec W.B. Saunders Company, Philadelphie, Toronto, Londres, 1973, 498 p.
Reproduit avec l'aimable autorisation de CBS College Publishing (illustration seulement).

Le processus de reproduction chez la femme

Genèse 21

1-2. Le Seigneur intervint en faveur de Sara, en faisant pour elle ce qu'il avait promis. Elle devint enceinte, alors qu'Abraham était déjà un vieillard.

5. Abraham avait cent ans à la naissance d'Isaac.

6. Sara déclara: «Dieu m'a fait rire de joie. Tous ceux qui entendront parler d'Isaac riront avec moi.»

(La Bible en français courant)

La petite fille naît avec des _____qui contiennent une réserve d'ovules pour toute la durée de sa vie. Lorsqu'elle atteint l'âge de la puberté, sa glande pituitaire envoie, par la sécrétion de l'hormone F.S.H., un message qui ordonne à son corps d'amener ses ovaires à maturité et de se préparer à concevoir un enfant, à le porter et à lui donner naissance.

L'ovulation

L'ovulation est le mot utilisé pour décrire l'expulsion d'un ovule mature hors de l'ovaire.

Lorsque l'ovule quitte l'ovaire, il s'achemine dans l'une des _____ où le mouvement des cils vibratiles, particules qui ressemblent à des poils, l'aide à avancer. Il faut de trois à sept jours à l'ovule pour parcourir la trompe de Fallope.

Pendant ce temps, le revêtement interne de l'_____ se prépare à accueillir un ovule fécondé. Il se gorge d'une réserve supplémentaire de sang qui épaissit les parois utérines dans le but de préparer un environnement nourricier à la nouvelle vie qui va s'y développer. La plupart des ovules ne sont pas fécondés et ils se désintègrent avant d'avoir atteint l'utérus. Celui-ci évacue alors la muqueuse imbibée de sang, lequel traverse le col de l'utérus, puis s'écoule à l'extérieur du corps par le _____ . L'ovule désintégré est évacué au moment de cet écoulement. Ce processus est appelé la **menstruation.**

La menstruation

Le terme **menstruation** vient d'un mot latin qui signifie «mois». Le cycle menstruel moyen est de vingt-huit jours, mais il varie d'une femme à l'autre et d'un mois à l'autre. L'écoulement menstruel dure de quatre à cinq jours et la femme protège alors son sous-vêtement par le port d'un tampon ou d'une serviette hygiénique qui absorbe le sang. Certaines femmes ont un écoulement peu abondant et certaines autres en ont un plus abondant. Certaines femmes n'éprouvent aucun malaise pendant leur menstruation et certaines autres éprouvent des maux de tête ou des crampes abdominales, ne se sentent pas «dans leur assiette» ou deviennent un peu irritables.

L'émission de l'urine

Chez la femme, tout comme chez l'homme, l'urine est évacuée par l'_____.
L'urètre de la femme est situé entre les _____, en avant du vagin. Chez la femme, l'urètre et le vagin sont deux conduits différents.

Le processus de reproduction chez la femme

La petite fille naît avec des ovaires qui contiennent une réserve d'ovules pour toute la durée de sa vie. Lorsqu'elle atteint l'âge de la puberté, sa glande pituitaire envoie, par la sécrétion de l'hormone F.S.H., un message qui ordonne à son corps d'amener ses ovaires à maturité et de se préparer à concevoir un enfant, à le porter et à lui donner naissance.

L'ovulation

L'ovulation est le mot utilisé pour décrire l'expulsion d'un ovule mature hors de l'ovaire.

Lorsque l'ovule quitte l'ovaire, il s'achemine dans l'une des trompes de Fallope où le mouvement des cils vibratiles, particules qui ressemblent à des poils, l'aide à avancer. Il faut de trois à sept jours à l'ovule pour parcourir la trompe de Fallope.

Pendant ce temps, le revêtement interne de l'utérus se prépare à accueillir un ovule fécondé. Il se gorge d'une réserve supplémentaire de sang qui épaissit les parois utérines dans le but de préparer un environnement nourricier à la nouvelle vie qui va s'y développer. La plupart des ovules ne sont pas fécondés et ils se désintègrent avant d'avoir atteint l'utérus. Celui-ci évacue alors la muqueuse imbibée de sang, lequel traverse le col de l'utérus, puis s'écoule à l'extérieur du corps par le vagin. L'ovule désintégré est évacué lors de cet écoulement. Ce processus est appelé la **menstruation**.

La menstruation

Le terme **menstruation** vient d'un mot latin qui signifie «mois». Le cycle menstruel moyen est de vingt-huit jours, mais il varie d'une femme à l'autre et d'un mois à l'autre. L'écoulement menstruel dure de quatre à cinq jours et la femme protège alors son sous-vêtement par le port d'un tampon ou d'une serviette hygiénique qui absorbe le sang. Certaines femmes ont un écoulement peu abondant et certaines autres en ont un plus abondant. Certaines femmes n'éprouvent aucun malaise pendant leur menstruation et certaines autres éprouvent des maux de tête ou des crampes abdominales, ne se sentent pas «dans leur assiette» ou deviennent un peu irritables.

L'émission de l'urine

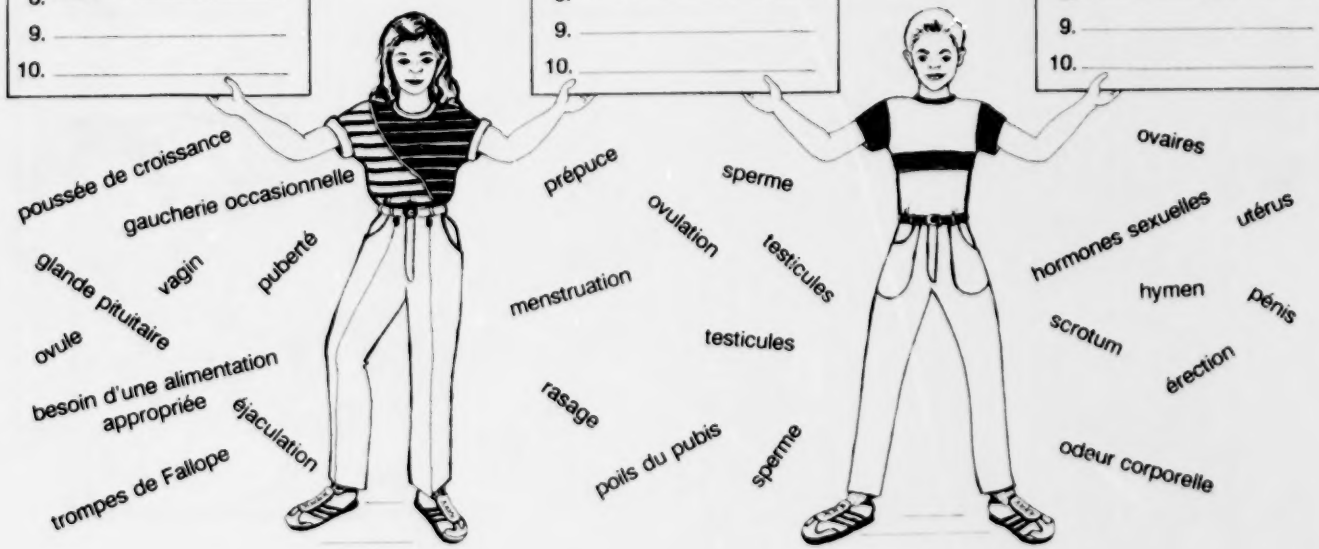
Chez la femme, tout comme chez l'homme, l'urine est évacuée par l'urètre. L'urètre de la femme est situé entre les lèvres, en avant du vagin. Chez la femme, l'urètre et le vagin sont deux conduits différents.

Le développement sexuel chez l'être humain: révision

Vérifie tes connaissances.

Aide David et Stéphanie à remplir leur tableau en énumérant, sous la rubrique appropriée, les mots et les expressions qui se rapportent au développement sexuel chez l'être humain.

FEMME SEULEMENT	HOMME ET FEMME	HOMME SEULEMENT
1.	1.	1.
2.	2.	2.
3.	3.	3.
4.	4.	4.
5.	5.	5.
6.	6.	6.
7.	7.	7.
8.	8.	8.
9.	9.	9.
10.	10.	10.



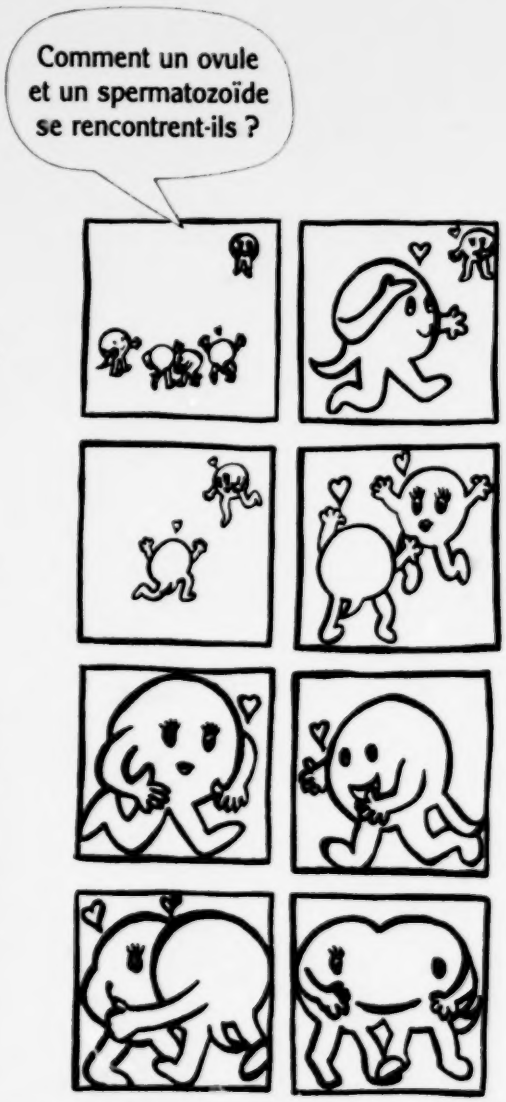
Rencontre de l'ovule et du spermatozoïde

Quand un homme est auprès de sa femme, il ressent parfois un profond amour pour elle. Son pénis, averti de ce qu'il ressent, se remplit de sang et se raidit. Quand la femme étreint son mari, et qu'elle éprouve le même sentiment que lui, l'ouverture entre ses jambes, qui s'appelle le vagin, devient chaude et humide. Alors l'homme introduit doucement son pénis dans le vagin de la femme. Tout ceci est très agréable, aussi bien pour l'homme que pour la femme. Un jet de liquide, qui contient des milliers et des milliers de spermatozoïdes, jaillit du pénis de l'homme dans le vagin de la femme.

Les spermatozoïdes nagent comme des têtards et remontent du vagin de la femme jusque dans son utérus ; c'est là que le bébé grandit avant de naître. Alors que tous les spermatozoïdes circulent, un seul d'entre eux va rencontrer un ovule (l'œuf de la femme) et tous deux vont s'unir. C'est le début de la formation d'un bébé.

Si aucun spermatozoïde ne rencontre l'ovule de la femme, la membrane qui tapisse l'utérus se détache tous les mois, et l'utérus saigne un peu. C'est ce qu'on appelle « les règles ».

Un bébé est un des cadeaux les plus fantastiques que Dieu puisse faire à une famille.



Les êtres humains ont tous les mêmes cellules pour édifier leur corps. Mais les hommes ont des cellules particulières que les femmes n'ont pas : les spermatozoïdes. Et les femmes ont des cellules que les hommes n'ont pas : les ovules. Ce sont des cellules minuscules.

Une chose merveilleuse se produit quand un spermatozoïde rencontre un ovule. Réunies, ces deux cellules contiennent tout ce qu'il faut pour créer un nouvel être humain. Quand ces deux cellules s'unissent, un petit bébé commence à se former et à grandir.

Tiré de: Raconte-moi...mon corps, D'Anne Townsend, éditions Sator - L.L.B., France, 1986, p.10.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Sator - L.L.B.

La fécondation

Décris ce qui arrive au spermatozoïde à chacun des stades numérotés dans l'illustration.

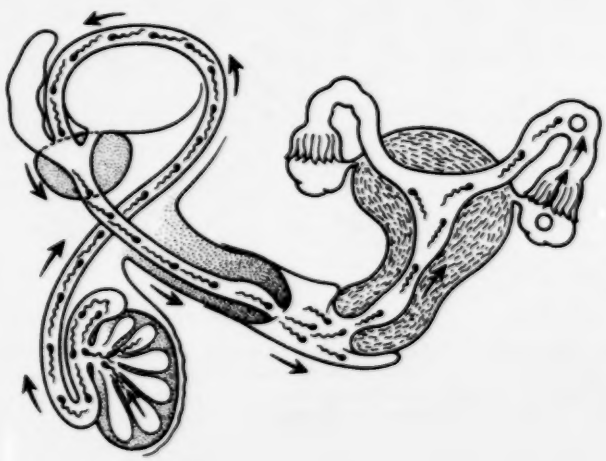
1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Décris ce qui arrive à l'ovule à chacun des stades numérotés dans l'illustration.

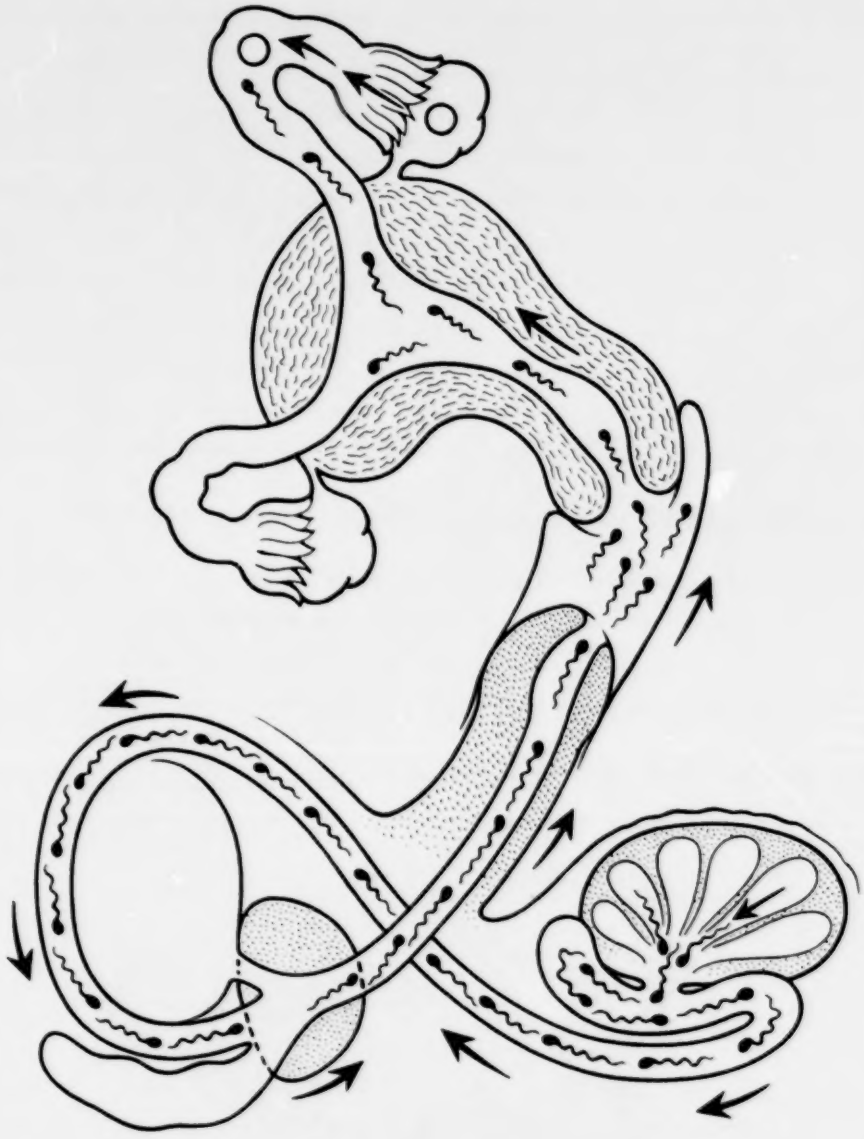
6. _____
7. _____

Où le spermatozoïde et l'ovule se rencontrent-ils?

_____



La fécondation

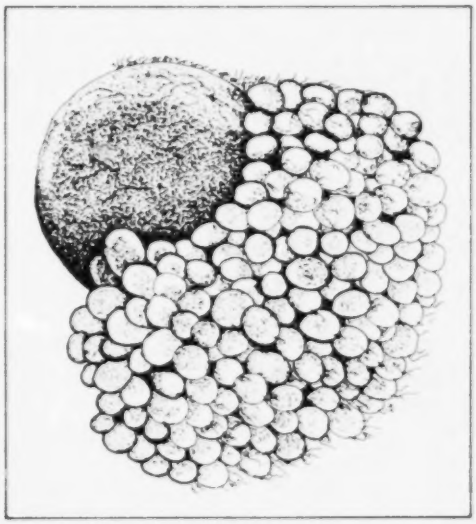


Tiré de: **Éducation sexuelle: concepts et plans de cours**, de John J. BURT et Linda BROWER MEEKS, adaptation de «Education For Sexuality», trad. par Léon J. Cardyn, adapté par Gaston Gauthier, Montréal, Toronto, Les Éditions HRW Ltée, en collaboration avec W.B. Saunders Company, Philadelphie, Toronto, Londres, 1973, 498 p.
Reproduit avec l'aimable autorisation du CBS College Publishing (illustration seulement).

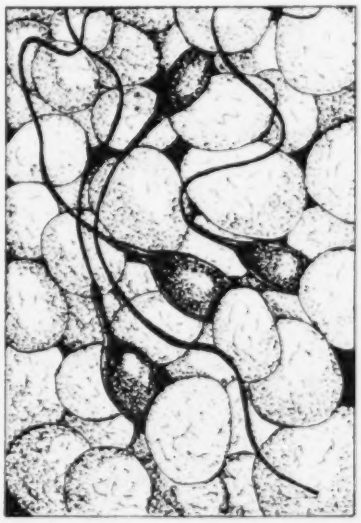
La conception

La conception est un phénomène biologique merveilleux qui met en cause l'union de cellules et qui aboutit au commencement d'une nouvelle vie. La technologie moderne permet maintenant à l'être humain d'observer le processus de l'union et de la reproduction de cellules humaines et d'en produire des documents photographiques. Un des pionniers dans ce domaine est le docteur Per Sundstrom, d'origine suédoise. C'est lui qui, le premier, a enregistré la conception à l'aide du microscope électronique.

Chez l'être humain, l'oeuf reproducteur, appelé ovule, atteint sa maturité dans un ovaire duquel il est expulsé pour s'acheminer ensuite dans la trompe de Fallope correspondante. Ce phénomène se produit une fois par mois et, en général, environ deux semaines après le début de la menstruation. L'ovule est si minuscule (environ un dixième de millimètre de diamètre) qu'on peut difficilement le voir à l'oeil nu. Lorsqu'il quitte l'ovaire, il est enrobé de cellules minuscules qui lui servent probablement de couche protectrice.



Ovule entouré de cellules protectrices



Spermatozoïdes tentant de traverser la couche de cellules protectrices

Le spermatozoïde mâle est de taille microscopique. Il faudrait, en fait, dix mille spermatozoïdes pour arriver à la taille d'un minuscule ovule. Alors qu'un seul ovule est libéré chaque mois, des millions de spermatozoïdes le sont à chaque éjaculation. Le but des spermatozoïdes est d'aller s'unir à l'ovule femelle qui, normalement, n'accepte qu'un seul d'entre eux.

À l'aide de leur longue queue, les spermatozoïdes se propulsent dans le vagin. C'est un voyage difficile et la plupart d'entre eux meurent avant même d'avoir atteint l'oeuf. L'appareil reproducteur féminin est lubrifié grâce à une sécrétion qui s'écoule dans la direction opposée à celle où se dirigent les spermatozoïdes. Dans leur tentative de lutter contre ces courants vaginal et utérin et de résister à la loi de la gravité qui les entraîne vers l'arrière, les spermatozoïdes perdent leur capacité de nager, meurent et deviennent partie de l'écoulement vaginal.

Les spermatozoïdes qui survivent au voyage jusqu'aux trompes de Fallope entourent l'oeuf et essaient de percer la couche protectrice de cellules externes. Des milliers de spermatozoïdes libèrent alors une enzyme qui finit par briser la couche protectrice et par ouvrir un chemin par lequel un seul spermatozoïde peut passer pour entrer en contact avec l'ovule lui-même. En fait, le spermatozoïde ne perce pas vraiment la couche protectrice pour y pénétrer; il se plaque contre sa paroi et il est aspiré à l'intérieur. Lorsque l'ovule a accepté un spermatozoïde, la membrane qui le recouvre subit un changement de texture qui le scelle, empêchant tout autre spermatozoïde d'y pénétrer.

Une fois à l'intérieur de l'ovule, le spermatozoïde s'unit au noyau de l'oeuf. Les vingt-trois chromosomes de la cellule sexuelle mâle se couplent avec les vingt-trois chromosomes similaires de la cellule sexuelle femelle. Cette cellule fécondée, comportant alors quarante-six chromosomes, constitue le début d'un nouvel être humain. À ce stade, la cellule fécondée s'appelle un zygote . Le zygote entame alors un processus de division et de multiplication qui le transforme en un amas de cellules; il continue à croître pendant son voyage de la trompe de Fallope jusqu'à l'utérus. Environ une semaine après la fécondation, cet amas de cellules se fixe dans la paroi utérine et devient l'embryon. C'est là qu'il restera et qu'il grandira, absorbant les substances nutritives et l'oxygène de la mère, jusqu'au moment où il sera prêt à sortir de son ventre neuf mois plus tard.

Si la conception a eu lieu, la future mère cesse d'être menstruée jusqu'après la naissance du bébé. Si la conception n'a pas eu lieu, l'ovule non fécondé est évacué du corps par le vagin.

La conception

Qu'est-ce que la conception?

Comment le spermatozoïde vient-il en contact avec l'ovule?

Qu'arrive-t-il si l'ovule n'est pas fécondé?

Qu'arrive-t-il si l'ovule est fécondé par un spermatozoïde?

Combien faut-il de spermatozoïdes pour féconder un ovule?

Qu'est-ce qui empêche les autres spermatozoïdes de féconder l'ovule?

Combien y a-t-il de chromosomes dans la cellule humaine? _____

Combien y a-t-il de chromosomes dans le spermatozoïde? _____

Combien y a-t-il de chromosomes dans l'ovule? _____

Combien y a-t-il de chromosomes dans un ovule fécondé? _____

Quel nom scientifique porte l'ovule fécondé? _____

Comment un homme et une femme savent-ils qu'ils ont conçu un bébé?

_____

_____

_____

_____

La maman et le papa prient Dieu de leur envoyer un bébé. Dieu envoie alors le bébé à l'hôpital, et la maman et le papa vont le chercher lorsqu'ils ont fini de peindre sa chambre.»

(Un enfant de sept ans)

La conception

Qu'est-ce que la conception? Un spermatozoïde rencontre un ovule et le féconde.

Comment le spermatozoïde vient-il en contact avec l'ovule? Au cours du rapport sexuel, l'homme introduit son pénis dans le vagin de la femme où il éjacule. Des millions de spermatozoïdes se mettent alors à nager en direction de l'ovule.

Qu'arrive-t-il si l'ovule n'est pas fécondé? Il est évacué du corps par le vagin.

Qu'arrive-t-il si l'ovule est fécondé par un spermatozoïde? Une cellule humaine se forme et se fixe dans l'utérus, et un bébé s'y développe.

Combien faut-il de spermatozoïdes pour féconder un ovule? Un seul.

Qu'est-ce qui empêche les autres spermatozoïdes de féconder l'ovule? Aussitôt qu'un spermatozoïde pénètre dans l'ovule, la membrane de celui-ci change de texture et empêche l'entrée d'autres spermatozoïdes.

Combien y a-t-il de chromosomes dans la cellule humaine? quarante-six

Combien y a-t-il de chromosomes dans le spermatozoïde? vingt-trois

Combien y a-t-il de chromosomes dans l'ovule? vingt-trois

Combien y-a-t-il de chromosomes dans un ovule fécondé? quarante-six

Quel nom scientifique porte l'ovule fécondé? Le zygote.

Comment un homme et une femme savent-ils qu'ils ont conçu un bébé? Si une femme est enceinte, elle cesse d'être menstruée. Lorsque la menstruation suivante ne se produit pas, la femme doit consulter son médecin, qui déterminera si elle est enceinte.

Le développement prénatal

1. Dessine une cellule humaine en illustrant la membrane cellulaire, le cytoplasme et le noyau.

2. Dessine un chromosome ainsi que les gènes dont il est composé.

3. Dans le rectangle ci-contre, inscris le nombre de chromosomes que contient une cellule humaine.

4. Dans le rectangle ci-contre, inscris le nom de la partie de la cellule où se trouvent les chromosomes.

5. Dessine la cellule sexuelle mâle dans le rectangle et inscris son nom au-dessous.

6. Dessine la cellule sexuelle femelle dans le rectangle et inscris son nom au-dessous.

7. Dans le rectangle ci-contre, inscris le nombre de chromosomes contenus dans une cellule sexuelle mâle.

8. Dans le rectangle ci-contre, inscris le nombre de chromosomes contenus dans une cellule sexuelle femelle.

9. Dans le rectangle ci-contre, inscris l'équation mathématique qui indique de combien de chromosomes est constitué un ovule fécondé.

10. Dessine les chromosomes que tu trouverais dans la cellule d'un bébé fille.

11. Dessine les chromosomes qui se trouvent dans la cellule d'un bébé garçon.

12. Encercle le chromosome qui détermine si le bébé sera un garçon ou une fille.

13. Quel parent détermine le sexe de l'enfant qui est conçu? _____

14. À quel moment le sexe du nouveau bébé se détermine-t-il?

_____

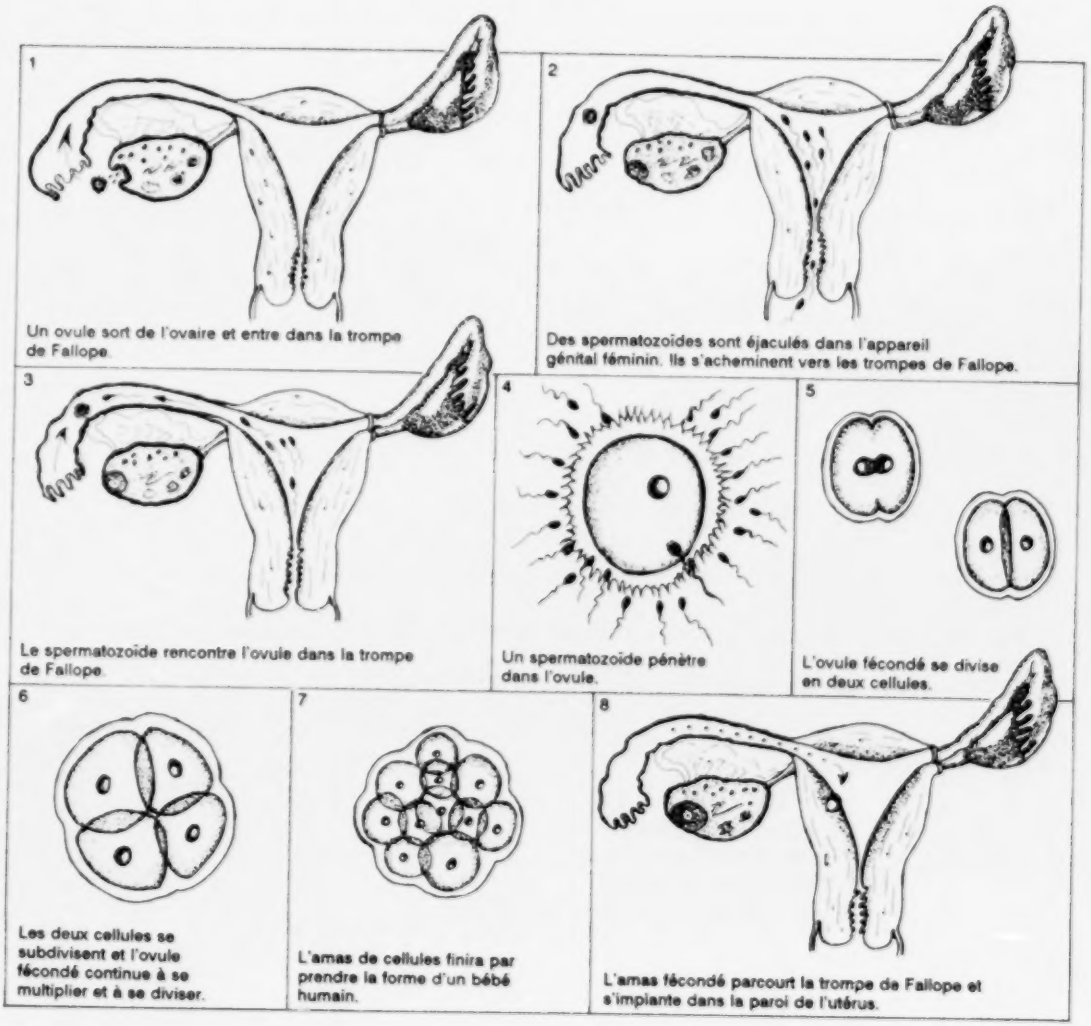
«Toutes choses grandes et petites,
Radieuses et magnifiques,
Merveilleuses et sensées,
C'est le Seigneur Dieu qui les a créées.»

(Chant chrétien)
Mme Alexander (1818-1895)

La première semaine de vie

Il faut environ une semaine à la cellule fécondée pour augmenter de volume et se déplacer jusqu'à l'utérus. La première transformation à se produire est la division du zygote (l'ovule fécondé) en deux, puis en quatre, puis en huit cellules, et ainsi de suite. On appelle ce processus de division cellulaire la mitose. À la fin du quatrième jour, un groupe de trente-deux cellules identiques s'est formé. À la fin du septième jour, le groupe de cellules s'est fixé dans la paroi de l'utérus qui, entre-temps, s'est gorgée de sang pour recevoir la nouvelle vie. Un sac d'eau se forme autour de l'embryon pour le protéger des chocs pendant les neuf mois qu'il passera dans l'utérus.

La fécondation



La première semaine de vie

«Le chêne puissant, à partir d'un petit gland, se développe.»
(Source inconnue)

Toutes les étapes sont présentes, mais dans le désordre. Découpe les bandes et colle-les en ordre dans ton cahier.

Le zygote se divise en deux cellules qui grossissent, puis se divisent en quatre, et ainsi de suite.

Le spermatozoïde rencontre l'ovule dans la trompe de Fallope.

La cellule fécondée pénètre dans l'utérus.

Les chromosomes des spermatozoïdes et ceux de l'ovule s'unissent pour former un zygote.

L'oeuf fécondé se fixe dans la paroi de l'utérus.

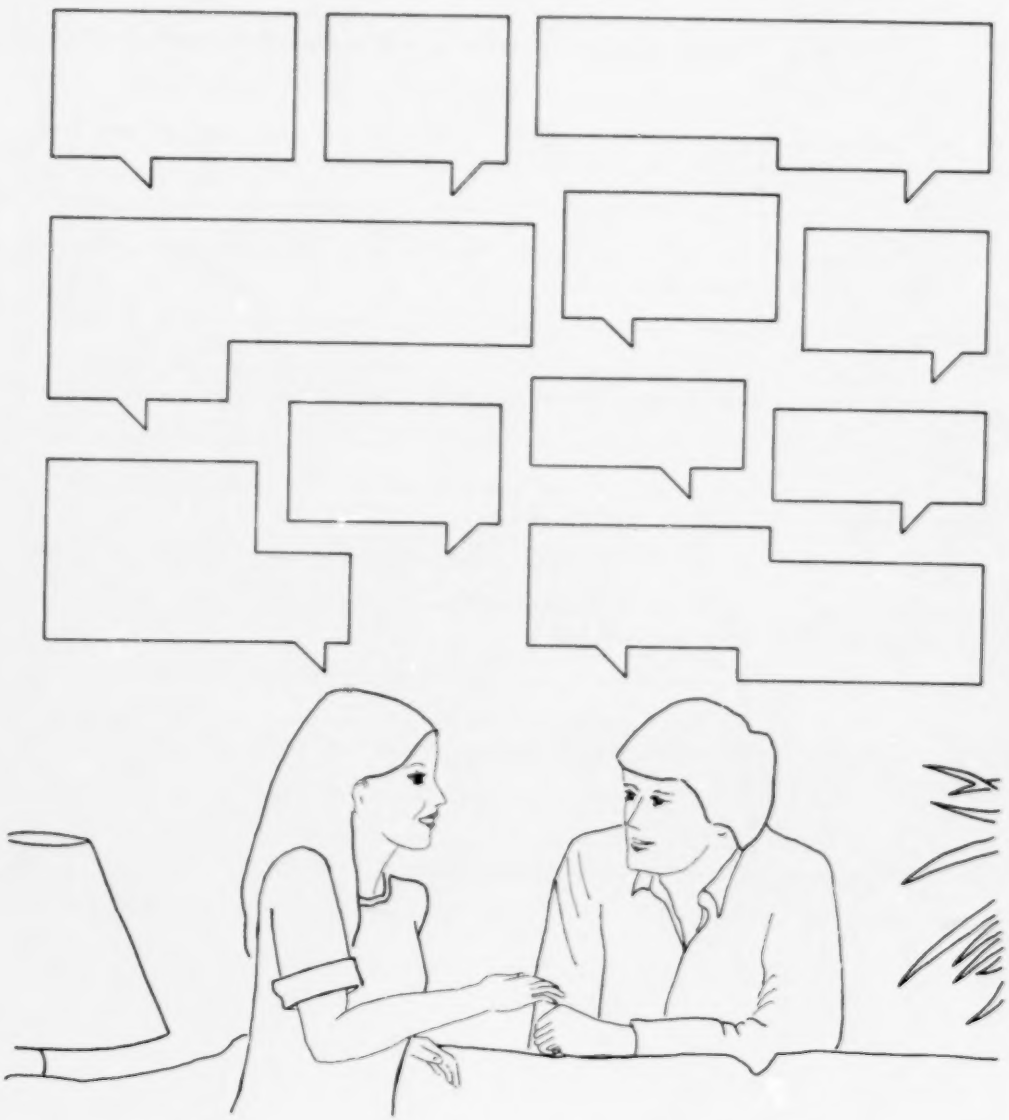
Les spermatozoïdes entrent dans le vagin.

De nombreux spermatozoïdes entourent l'ovule, mais un seul d'entre eux peut y pénétrer et le féconder.

La cellule humaine en formation est maintenant appelée l'embryon.

Nous allons avoir un bébé!

Le médecin vient d'apprendre à Suzanne qu'elle est enceinte. À son tour, elle informe Jean, son mari, qu'il sera père dans quelques mois. Chacun doit penser à toutes sortes de choses en soi-même. Quelles peuvent être ces pensées? (Utilise des mots ou des images.)



La première semaine de vie: Révision

Trouve les mots qui correspondent aux définitions.
Spermatozoïde - ovule - gènes - cytoplasme - zygote - ADN - chromosomes - embryon - noyau - mitose - trompes de Fallope - chromosome X - chromosome Y - utérus.

1. La partie du corps où le bébé se développe. 1
2. La substance gélatineuse qui nourrit le noyau de la cellule. 2
3. C'est dans cette partie de la cellule que se trouvent les chromosomes. 3
4. Un ovule fécondé. 4
5. Si vous en avez hérité de votre père, vous êtes un garçon. 5
6. L'endroit où se produit la conception. 6
7. Le processus de division et de multiplication des cellules. 7
8. La cellule reproductrice de l'homme. 8
9. La cellule reproductrice de la femme. 9
10. Les parties du chromosome qui déterminent les caractères dont vous avez hérité. 10
11. La substance chimique dont sont faits les gènes et les chromosomes. 11
12. Il y en a vingt-trois paries dans chaque cellule humaine. 12
13. Le chromosome dont les fills héritent de leur père. 13
14. Le nom de l'ovule fécondé au moment où il se fixe dans l'utérus. 14

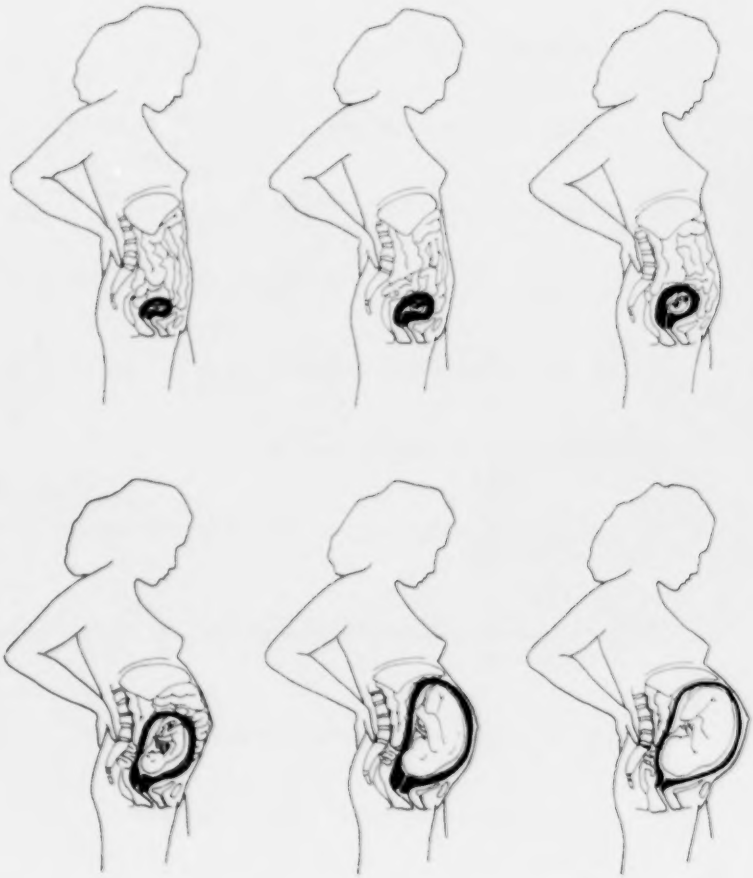
Le développement prénatal

Premier mois de grossesse
2e mois de grossesse
3e mois de grossesse
6e mois de grossesse
8e mois de grossesse
9e mois de grossesse — Le bébé est prêt à naître.

A. Foetus

B. Placenta

C. Cordon ombilical



Le développement prénatal: Les étapes de la croissance

«Je suis profondément ému de ce bébé qui grandit en elle. Je sens que cela nous rapproche d'une nouvelle façon.»

(Un futur père)

Lorsque la mère découvre qu'elle est enceinte, l'embryon a déjà bénéficié de cinq ou six semaines d'un développement rapide. Sa tête et sa colonne vertébrale sont bien formées et son coeur adopte un rythme régulier. Ses yeux, ses oreilles, son nez et sa bouche commencent à apparaître, ses organes commencent à fonctionner et ses bras et ses jambes commencent à devenir visibles. Ses muscles travaillent. Ses os se développent. À la fin du deuxième mois, ses mains, ses pieds, ses doigts et ses orteils sont bien dessinés, y compris les empreintes des mains et des pieds. Le corps du bébé est presque complètement formé. Maintenant qu'il a manifestement une forme humaine, l'embryon porte un nouveau nom : le foetus.

Au cours du troisième mois apparaissent les dents, les paupières et les cordes vocales du bébé. Son système reproducteur commence à se former et le bébé devient un garçon ou une fille, selon son héritage génétique. Le foetus bouge beaucoup, s'étire et donne des coups dans l'utérus. Il mesure environ 8 cm et pèse environ 30 g.

Au cours des quatrième, cinquième et sixième mois, le bébé grandit rapidement. À la fin du cinquième mois, il mesure environ 30 cm et pèse environ 500 g. À la fin du sixième mois, il mesure environ 40 cm et pèse environ 1 kg. Ses ongles et ses cils ont poussé.

À présent, la mère sent bouger le bébé à l'intérieur de son utérus qui augmente de volume. Elle sait si le bébé est éveillé ou s'il dort et elle peut même détecter les battements de son coeur. Si elle s'assied dans une position qui est inconfortable pour le bébé, elle sent celui-ci se tourner pour essayer de changer de position, et si elle bouge trop soudainement, elle peut recevoir un bon coup de pied.

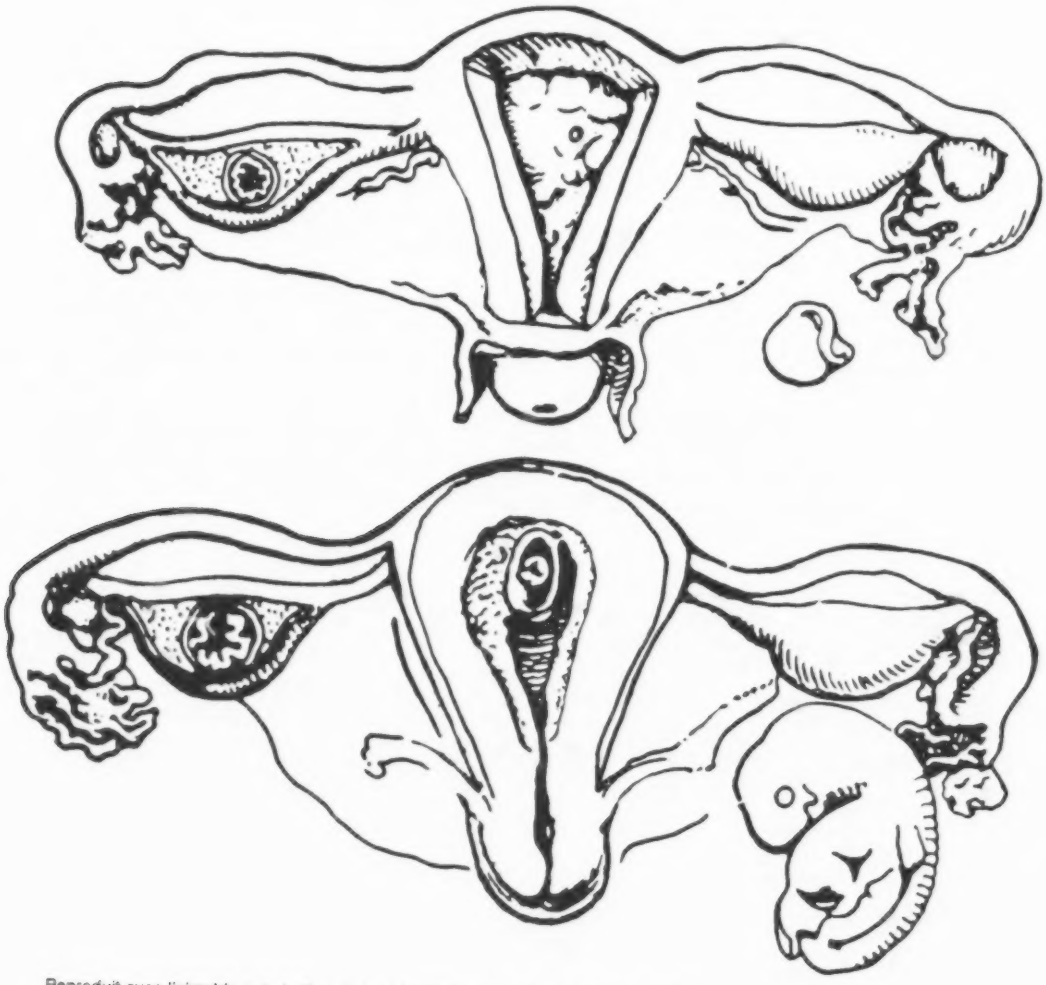
Le bébé en gestation est plutôt actif dans son milieu prénatal. En plus de se développer physiquement, il forme sa propre personnalité. Il apprend également beaucoup sur les habitudes de sa mère et sur la routine de la vie familiale.

Les trois derniers mois de la grossesse permettent au bébé de grandir, de prendre du poids et de se préparer à la vie hors du ventre de sa mère. Le bébé est passé d'une cellule à deux milliards de cellules. Il pèse environ 3 kg et occupe presque tout l'espace utérin.

Le développement du bébé à quatre et six semaines

Dans l'image du haut, le bébé (environ à l'époque où la mère se rend compte que ses menstruations ne se produisent pas) est le petit point juste à la droite du centre, dans la partie supérieure de l'utérus. Il y a peu de temps qu'il est parvenu à cet endroit et qu'il s'est implanté dans la paroi spongieuse. À ce stade, tous ses organes existent déjà en puissance.

Au cours des deux semaines suivantes, le bébé se développe rapidement. La paroi de l'utérus s'épaissit: c'est le début des nombreuses modifications que ce dernier subira au cours des huit prochains mois.

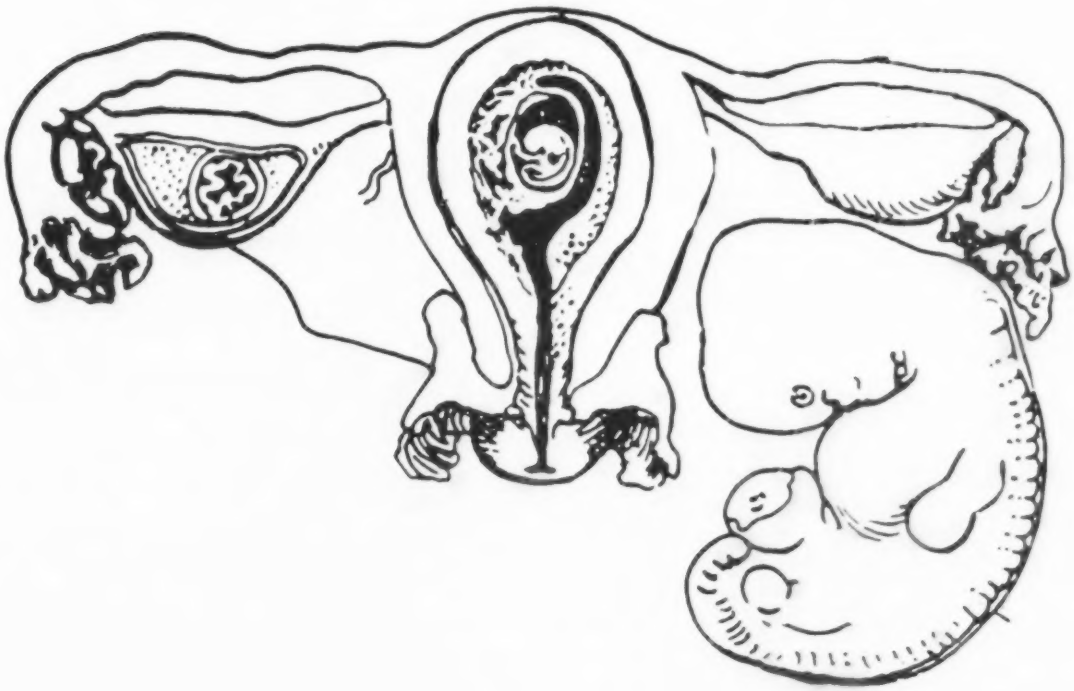


Reproduit avec l'aimable autorisation de la «Maternity Centre Association», New York.

Le développement du bébé à sept semaines

Le bébé que nous voyons ici est âgé d'environ sept semaines. Les modifications qui se produisent, pendant que son corps continue de se développer, ne sont pas encore très visibles à l'oeil nu. Nous voyons toutefois les minuscules bourgeons qui deviendront bientôt des bras et des jambes. À ce stade, la tête du bébé est assez grosse comparativement au reste de son corps. Ces proportions changeront au cours de sa croissance. Le cordon ombilical, qui relie le bébé au placenta, s'allonge et continue de croître pour permettre au bébé une liberté de mouvements. Le bébé, dans son enveloppe protectrice, prend plus de place dans la cavité utérine. Le placenta est plus volumineux et peut remplir sa fonction, de plus en plus importante, qui consiste à transférer les éléments nutritifs du sang de la mère à celui du bébé, et les déchets du sang du bébé à celui de la mère.

À SEPT SEMAINES, LE BÉBÉ MESURE ENVIRON 2,5 CM.



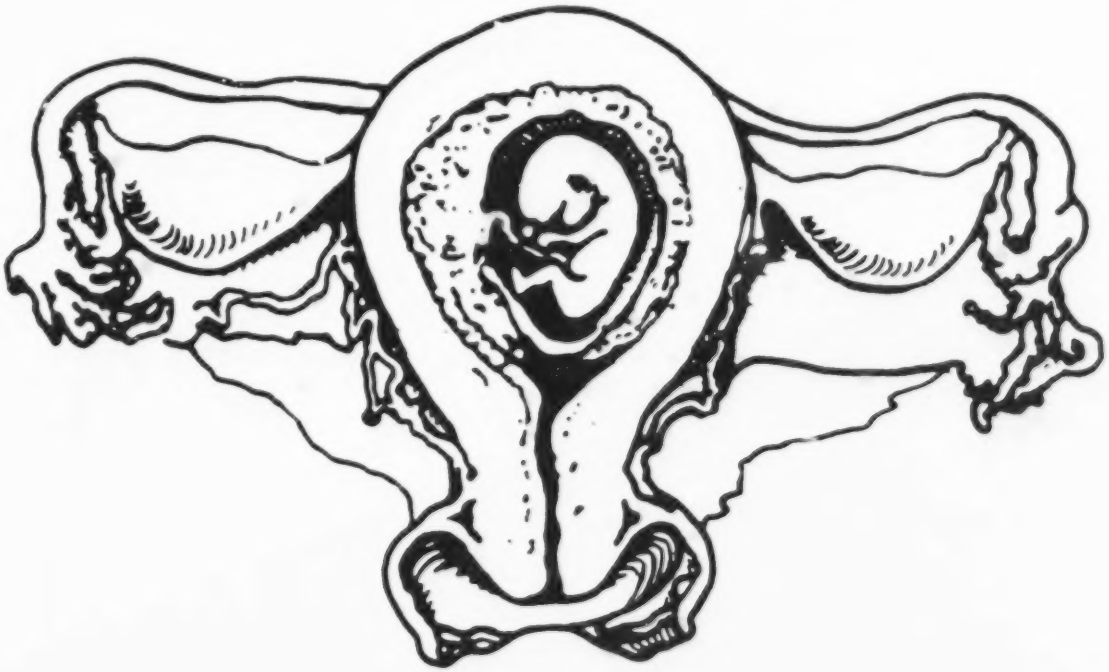
Reproduit avec l'aimable autorisation de la «Maternity Centre Association», New York.

6e-Annexe C.31

Le développement du bébé à dix semaines

À deux mois et demi, les bras et les jambes du bébé s'allongent. Son corps et sa tête continuent de se développer. La paroi de l'utérus s'épaissit. Les glandes du col de l'utérus deviennent plus actives.

À DIX SEMAINES, LE BÉBÉ MESURE ENVIRON 6,5 CM.



Reproduit avec l'aimable autorisation de la «Maternity Centre Association», New York.

Le développement du bébé à quatorze semaines

En regardant l'image ci-dessous d'un bébé à trois mois et demi de développement, nous constatons le miracle de la croissance. Comme le bébé occupe tout l'espace de l'utérus, les parois de celui-ci commencent à s'étirer à mesure que le bébé continue de croître. Cette propriété qu'a la paroi utérine de s'étirer permet au bébé d'avoir assez de place pour bouger et grandir. Le dessinateur a bien illustré les deux membranes, le chorion (la membrane extérieure) et l'amnios (la membrane intérieure), qui forment le sac amniotique.

Le placenta est maintenant bien formé. C'est à travers celui-ci que passe le sang de la mère, apportant les substances nutritives et l'oxygène au bébé. Le coeur du bébé pompe son sang du placenta et le lui renvoie par les vaisseaux sanguins du cordon ombilical.

À QUATORZE SEMAINES, LE BÉBÉ MESURE MOINS DE 13 CM ET PÈSE ENVIRON 100 G.

Reproduit avec l'aimable autorisation de la «Maternity Centre Association, New York»

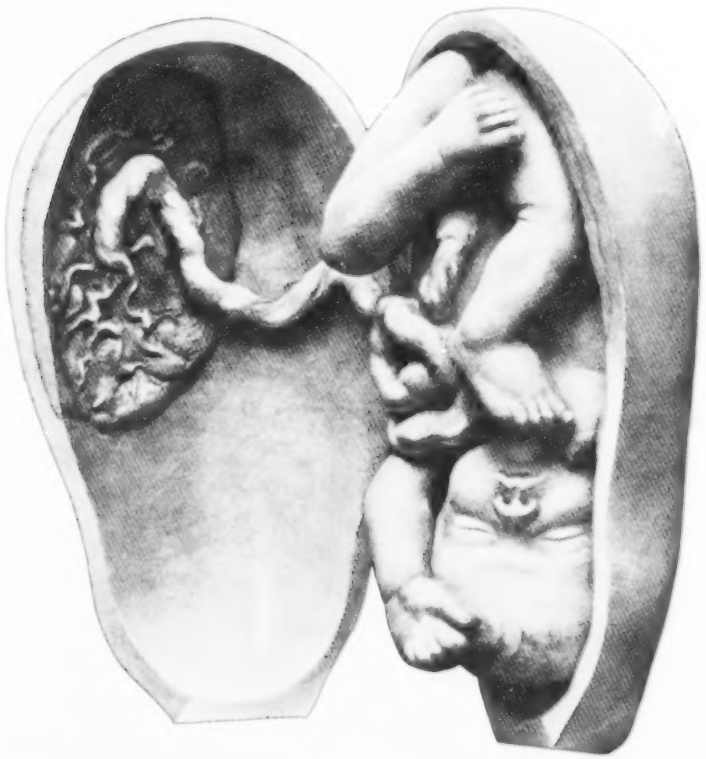
Le développement du bébé à vingt-huit semaines

L'image ci-dessous nous montre le rapport existant entre l'utérus, le placenta, le cordon ombilical et le bébé.

Le placenta est la masse arrondie qui se trouve dans la partie supérieure gauche de l'utérus. Remarquez comme les vaisseaux sanguins du cordon ombilical diminuent de volume lorsqu'ils rejoignent le placenta pour s'y ramifier.

Le bébé semble potelé et bien formé, mais il est loin d'être prêt à naître.

À VINGT-HUIT SEMAINES, LE BÉBÉ MESURE ENVIRON 35 CM ET PÈSE ENVIRON 1,3 KG.



Reproduit avec l'aimable autorisation de la «Maternity Centre Association», New York.

Avant le début du travail

À ce stade, la naissance du bébé est proche. La paroi utérine est mince. Le col de l'utérus est long et épais. Son canal est étroit et les membranes sont encore intactes. Le bébé, tel que nous le voyons dans l'illustration, est bien développé et suffisamment mature pour s'adapter aux conditions variables du milieu dans lequel il va bientôt se trouver. Le bébé est tourné vers le côté droit de sa mère, bras et jambes repliés, ce qui constitue la position typique et habituelle. Le bébé est légèrement descendu dans le bassin et sa tête fait pression sur les organes pelviens. Elle semble énorme comparativement au vagin, mais tout s'ajustera merveilleusement pendant le travail. Les os du crâne du bébé ne sont pas encore soudés et leurs bords glisseront les uns sur les autres pour permettre à la tête de se modeler en fonction de l'espace disponible lorsque le bébé sera poussé dans le vagin. C'est ce modelage qui rendra le cuir chevelu du bébé aussi mou et aussi plissé au début. Mais cette apparence disparaîtra progressivement au cours des semaines suivantes, lorsque les os du crâne se remettront en place.

Reproduit avec l'aimable autorisation de la «Maternity Centre Association», New York

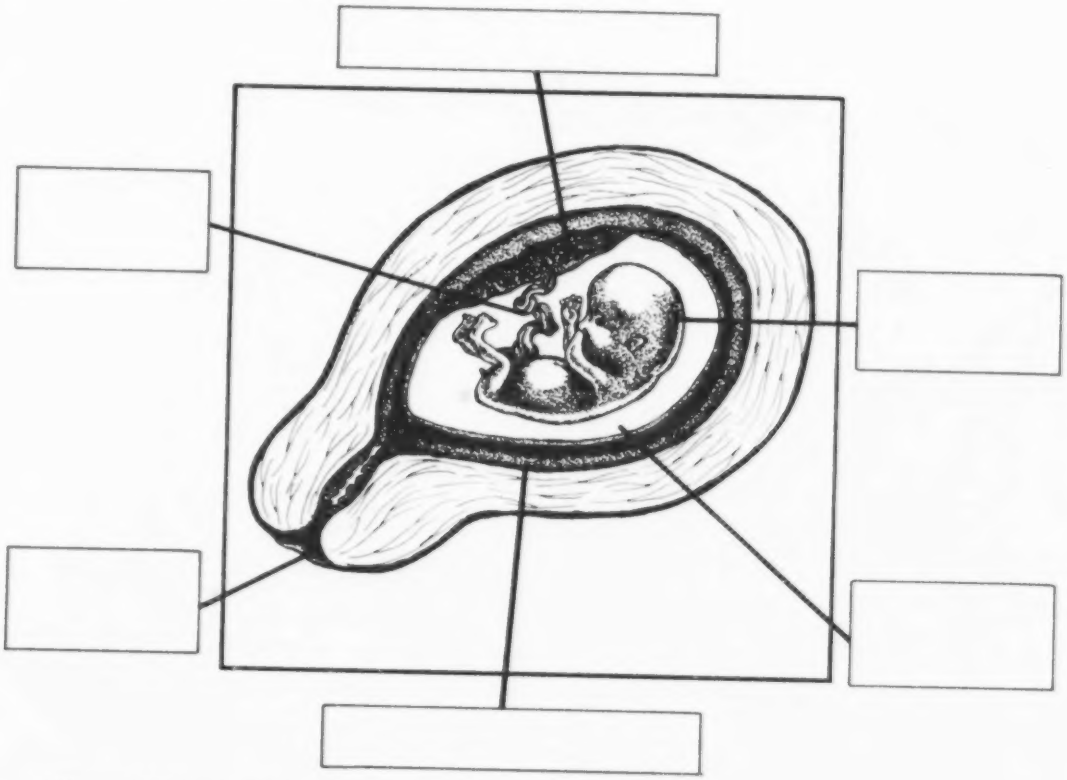
Le développement prénatal

Nomme les différentes parties de l'illustration. Choisis le terme approprié dans la liste ci-dessous.

Sac amniotique	Foetus	Membrane utérine
Col de l'utérus	Placenta	
Embryon	Cordon ombilical	

Détermine l'âge de cet être humain en formation.

Sur quoi bases-tu ton affirmation?



«Mon corps n'avait pas de secret pour Toi,
quand Tu me façonnais en cachette
et me tissais dans le ventre de ma mère.
Quand j'y étais encore informe,
Tu me voyais.»

(Psaume 139:15-16a)

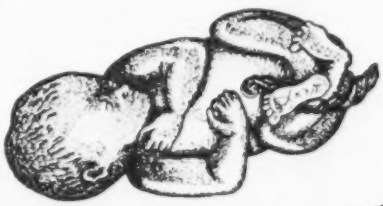
Le développement prénatal

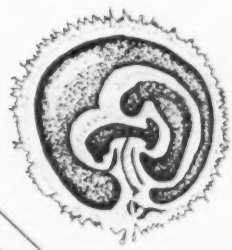
Toutes les étapes sont présentes, mais dans le désordre. Découpe-les et colle-les en ordre sur une autre feuille.

LE DÉVELOPPEMENT PRÉNATAL

À la fin de la première semaine.

La deuxième semaine.

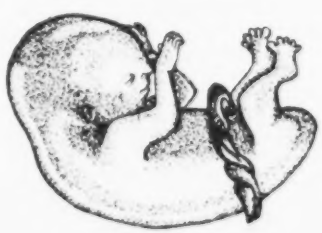




Un groupe de cellules se fixe dans la paroi de l'utérus de la mère. La mitose progresse rapidement.

Les troisième et quatrième mois.

Le deuxième mois.



À la fin du deuxième mois.

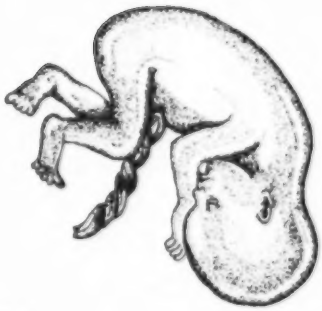
À la fin du premier mois.

L'embryon se développe. Un sac d'eau se forme autour de lui pour le protéger des chocs.

«Cher père Noël,

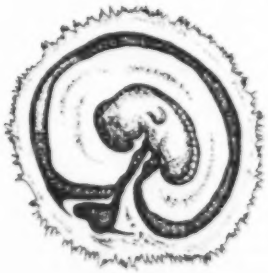
S'il te plaît, envoie-moi une petite soeur pour Noël.»

Le bébé a maintenant une forme humaine; il a des mains et des pieds. Ses os se développent. Il porte le nom de foetus.



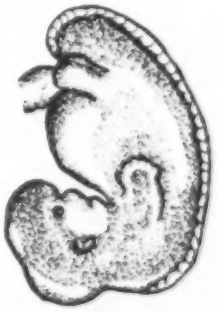
Le foetus devient de plus en plus complet. Il a des dents, des paupières et des cordes vocales. Il est maintenant possible de dire si c'est un garçon ou une fille. Il bouge beaucoup. Son poids passe de 30 g à environ 500 g.

Du cinquième au neuvième mois.

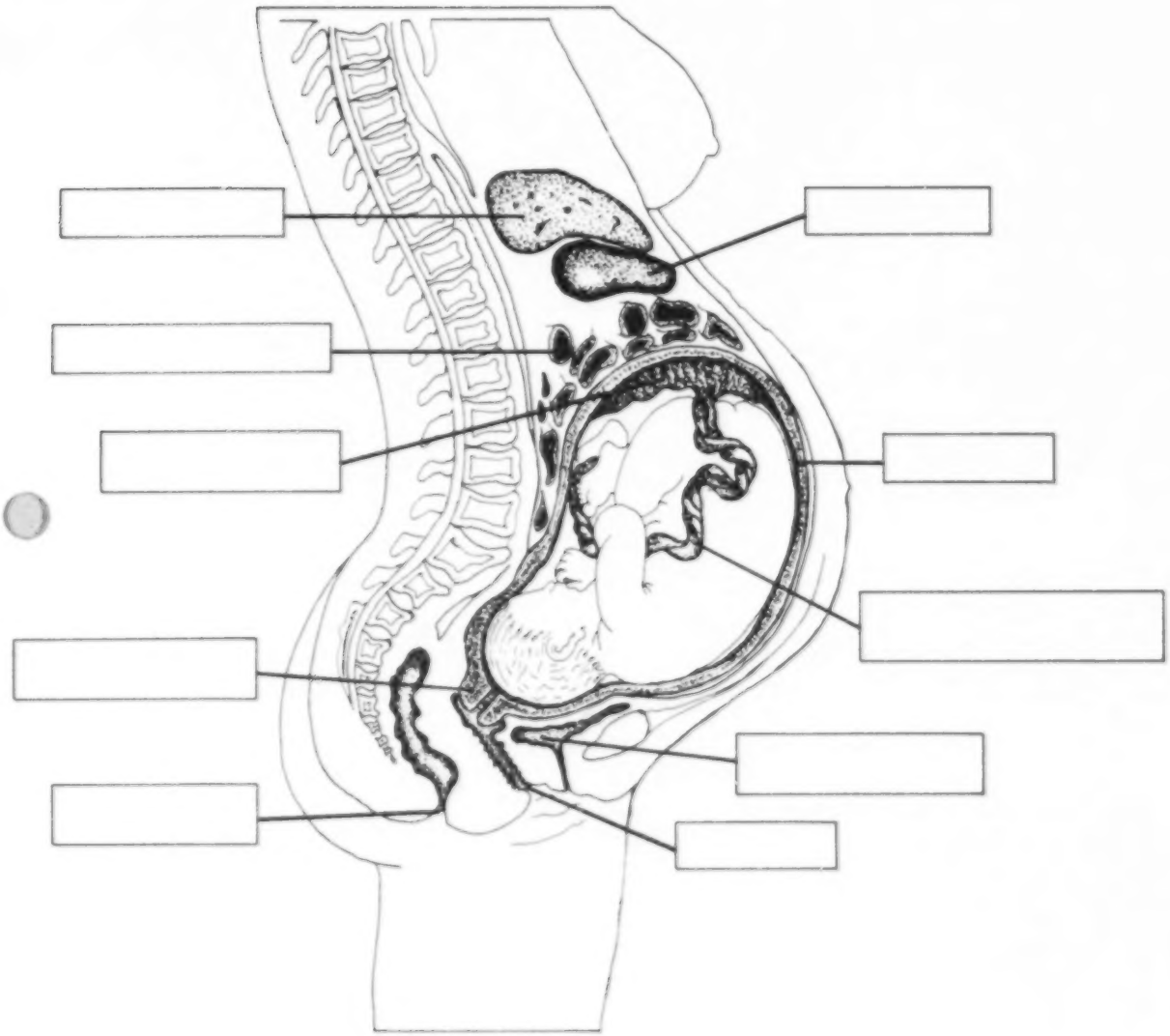


Les yeux, les oreilles et le nez commencent à se former. Le coeur bat régulièrement. Les bras et les jambes se dessinent.

Le bébé grossit de plus en plus. Il a des cheveux, des cils et des ongles. Il est très actif et il apprend beaucoup.



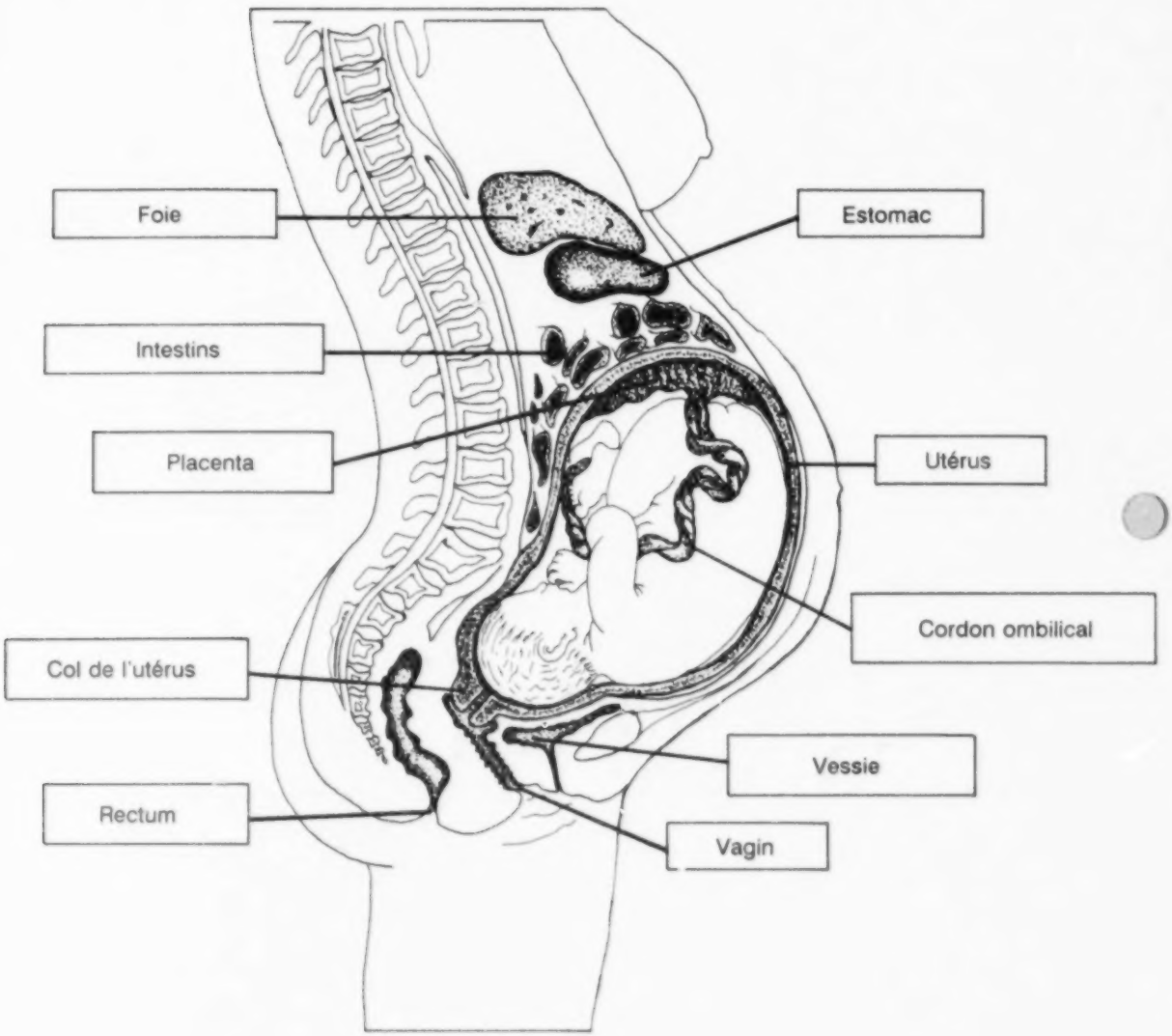
Avant la naissance



«Que tout ce qui vit, êtres faibles ou forts, grands ou petits, visibles ou invisibles, proches ou éloignés, déjà nés ou à naître, que tout ce qui vit soit rempli de joie.»
(Saint Paul)

6e-Annexe C.35
Enseignant

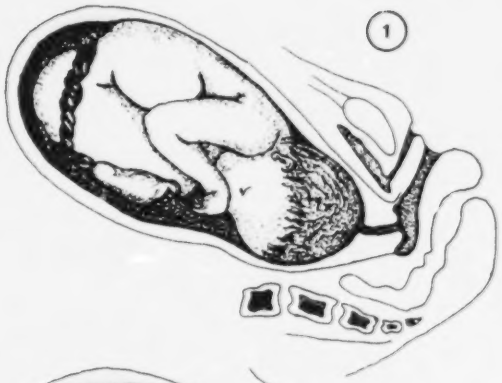
Avant la naissance



La naissance d'un bébé

1. Le travail est sur le point de commencer.

Décris la position du bébé.



_____

_____

Indique où se trouve le col de l'utérus.

Indique où se trouve le vagin.

2. Le sac amniotique s'est rompu.

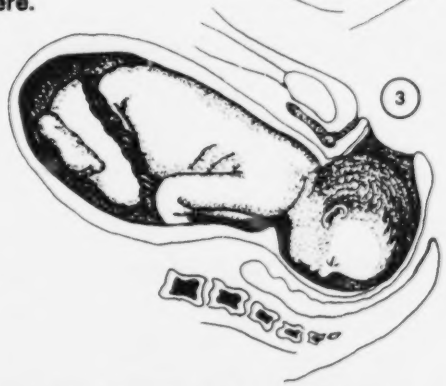
Qu'arrive-t-il au col de l'utérus?

_____

_____

_____

3. Le bébé commence à sortir du ventre de sa mère.



Indique où se trouve le col de l'utérus.

Où se trouve la tête du bébé?

_____

_____

_____

«Le premier cri d'un nouveau-né, qu'il se produise à Chicago ou à Zamboanga, à Amsterdam ou à Rangoon, a toujours le même son qui veut dire : J'existe! J'ai réussi! Je suis des leurs! Je fais partie de la famille!»

(Carl Sandburg)

La naissance d'un bébé

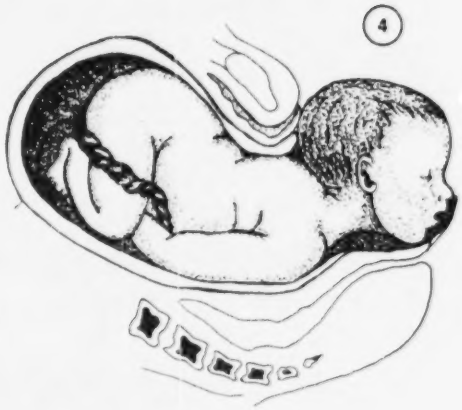
4. Le bébé sort du ventre de sa mère.

Quelle partie du corps du bébé le médecin et le personnel infirmier voient-ils apparaître en premier?

_____

_____

_____



5. La tête du bébé est dégagée.

Qu'arrive-t-il à la position du bébé au moment de l'expulsion?

_____

_____

_____

6. Le médecin et le personnel infirmier aident le bébé à sortir.

Que fait le bébé pour faciliter son expulsion?

_____

_____

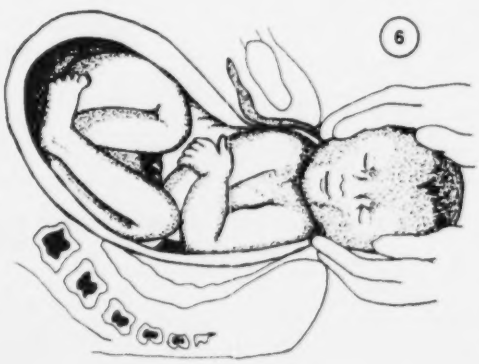
_____

Que fait la mère pour faciliter l'expulsion de son bébé?

_____

_____

_____



La naissance d'un bébé

Le bébé vient de naître.
Indique où se trouvent:

— l'utérus
— le col de l'utérus
— le vagin
— le placenta
— le cordon ombilical.

Décris maintenant ce qui va se passer et comment va se terminer le processus de la naissance.

Tiré de : **Éducation sexuelle: concepts et plans de cours**, de John J. BURT et Linda BROWER MEEKS, adaptation de «Education for Sexuality», trad. par Léon J. Cardyn, adapté par Gaston Gauthier, Montréal, Toronto, Les Éditions HRW Ltée, en collaboration avec W.B. Saunders Company, Philadelphie, Toronto, Londres, 1973, 498 p.
Reproduit avec l'aimable autorisation du CBS College Publishing (illustrations seulement).

6e-Annexe C.37
Enseignant

L'accouchement: les phases du travail

A. Premières contractions de l'utérus.

B. Contractions plus fortes et rupture de la poche des eaux.

C. Dilatation du col de l'utérus permettant la sortie de la tête.

L'accouchement: l'expulsion et la naissance

A. Sortie de la tête, face tournée vers le bas.

B. Dégagement de la tête et début de rotation.

C. Rotation et expulsion.

La naissance

Tiré de : **Éducation sexuelle: concepts et plans de cours**, de John J. BURT et Linda BROWER MEEKS, adaptation de «Education for Sexuality», trad. par Léon J. Cardyn, adapté par Gaston Gauthier, Montréal, Toronto, Les Éditions HRW Ltée, en collaboration avec W.B. Saunders Company, Philadelphie, Toronto, Londres, 1973, 498 p.
Reproduit avec l'aimable autorisation du CBS College Publishing (illustrations seulement).

La naissance

Tiré de : **Éducation sexuelle: concepts et plans de cours**, de John J. BURT et Linda BROWER MEEKS, adaptation de «Education for Sexuality», trad. par Léon J. Cardyn, adapté par Gaston Gauthier, Montréal, Toronto, Les Éditions HRW Ltée, en collaboration avec W.B. Saunders Company, Philadelphie, Toronto, Londres, 1973, 498 p.
Reproduit avec l'aimable autorisation du CBS College Publishing (illustrations seulement).

6e-Annexe C.38
Enseignant

L'accouchement

Après avoir passé neuf mois dans le ventre de sa mère, le bébé est prêt à naître. La mère ressent des contractions lorsque l'utérus se prépare à l'expulsion du foetus. Les contractions sont le premier signe annonçant que l'accouchement est sur le point d'avoir lieu.

L'accouchement se produit en trois phases.

Première phase: le travail

Les contractions (les douleurs accompagnant le travail) se produisent à un rythme qui devient de plus en plus régulier. Pendant ce temps, le col de l'utérus se dilate jusqu'à environ 10 cm de diamètre. À un certain moment, le bébé franchit les membranes du **sac amniotique** et l'eau qui protégeait le foetus s'écoule par le vagin. La première phase du travail peut durer de deux à douze heures.

Deuxième phase: l'expulsion

Les contractions deviennent plus fortes et plus rapprochées. Le bébé s'engage, la tête en premier, dans le vagin, et passe sous l'os pubien avant de sortir du corps de sa mère. Lorsque la tête sort, le bébé se tourne pour passer les épaules plus facilement. Encore une ou deux contractions et le bébé est complètement sorti : le bébé est né. Le médecin ligature et coupe le **cordon ombilical** et sépare le bébé de sa mère. Le cordon ombilical sèchera progressivement puis tombera, et la cicatrice deviendra le nombril du bébé.

Troisième phase: la délivrance

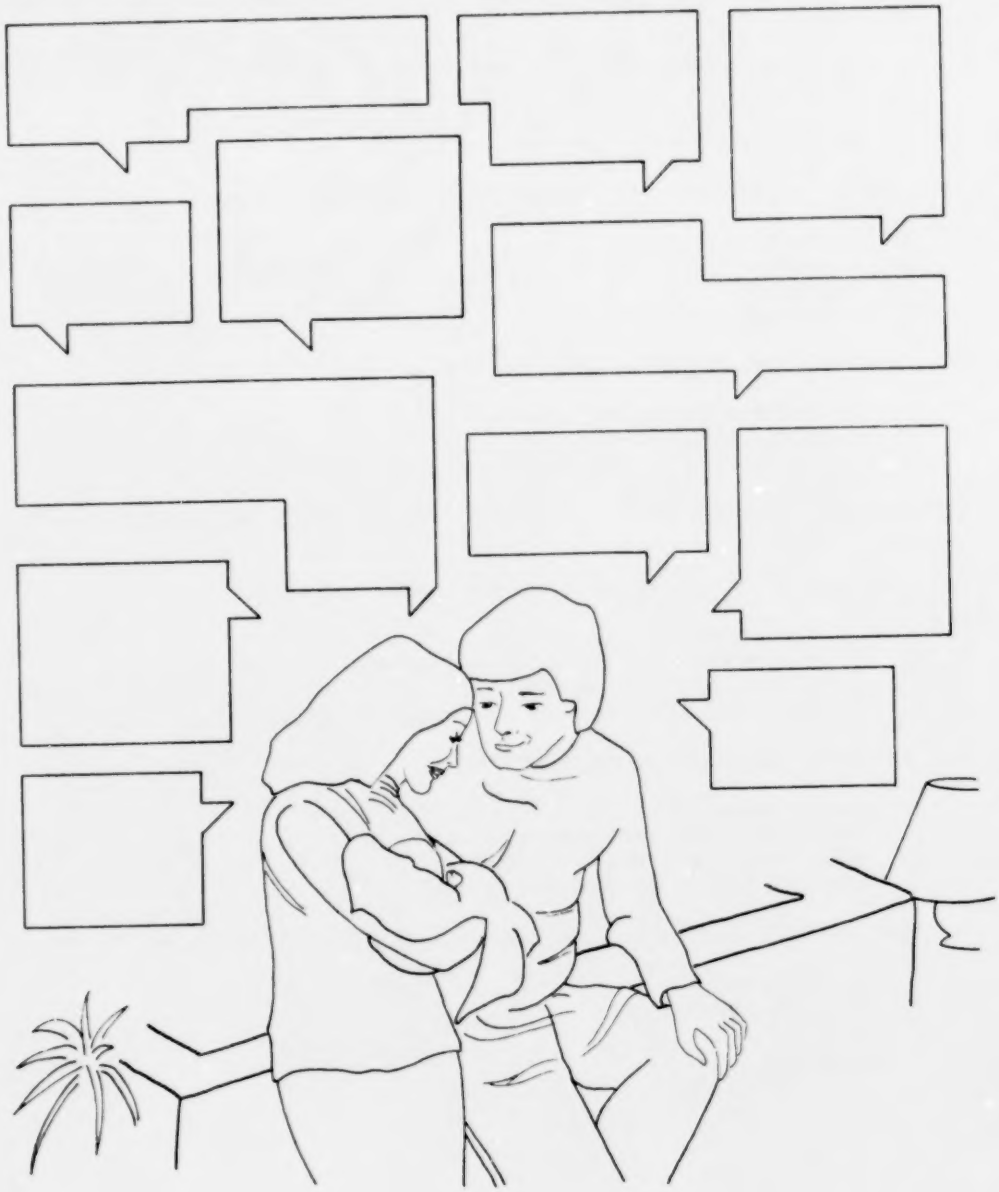
Après l'expulsion du bébé, le ventre de la mère commence à diminuer de volume. Les contractions reprennent pour séparer le **placenta** de la paroi de l'**utérus** et pour l'évacuer par le **vagin**. Le médecin l'en retire, tout simplement. Il est parfois nécessaire de faire quelques points de suture pour permettre à l'entrée du **vagin**, qui se déchire quelquefois, de se cicatriser.

On lave le nouveau-né, on vérifie sa respiration, son rythme cardiaque et son tonus musculaire. Puis, on l'emmaillotte dans une couverture chaude pour le confier à sa mère.

À la naissance, les seins de la mère se remplissent de **colostrum**, un liquide incolore riche en anticorps. Vers le troisième jour, les seins se remplissent de lait et continuent d'en produire jusqu'au moment où la demande cesse.

Nous avons un bébé!

Jean et Suzanne sont bénis, ils viennent juste d'accueillir leur premier bébé. À quoi peuvent-ils bien penser en ramenant leur nouveau-né à la maison? Utilise des mots ou des images.



La reproduction humaine

Vérification des connaissances

1. Certains élèves de sixième année semblent arriver à la maturité physique avant les autres parce que:

   A. les garçons deviennent matures avant les filles.
   B. certains élèves ont des parents plus grands.
   C. chaque personne se développe à son propre rythme.
   D. les filles deviennent matures avant les garçons.

2. L'époque où les organes sexuels arrivent à maturité s'appelle:

   A. l'enfance.
   B. la puberté.
   C. l'âge adulte.
   D. la vieillesse.

3. Les cellules sexuelles humaines contiennent:

   A. chacune quarante-six chromosomes.
   B. chacune vingt-trois chromosomes.
   C. des chromosomes. Elles contiennent plus de cellules mâles que de cellules femelles.
   D. des chromosomes. Elles contiennent plus de cellules femelles que de cellules mâles.

4. Lorsque les poils du pubis commencent à pousser, cela signifie:

   A. que la personne peut devenir parent.
   B. que la personne commence à devenir sexuellement mature.
   C. que la personne deviendra forte.
   D. que les cheveux de la personne deviendront plus foncés.

5. On considère que la fille atteint la puberté:

   A. lorsque les hanches commencent à s'élargir.
   B. lorsque ses seins commencent à pousser.
   C. lorsqu'elle a sa première menstruation.
   D. lorsqu'elle a un rendez-vous avec un garçon.

6. Voici une partie du corps qui change au cours de la puberté chez le garçon:

   A. les cordes vocales.
   B. la couleur des cheveux.
   C. le nombril.
   D. les ongles.

7. Après la puberté, les ovaires de la jeune fille laissent échapper un ovule:

   A. chaque jour.
   B. chaque semaine.
   C. chaque mois.
   D. chaque année.

8. La période menstruelle dure:

   A. quelques heures.
   B. quelques jours.
   C. quelques semaines.
   D. un mois.

9. Les ovules sont contenus dans:

   A. les trompes de Fallope.
   B. les testicules.
   C. les ovaires.
   D. l'utérus.

10. La cellule reproductrice femelle s'appelle:

    A. l'ovaire.
    B. l'oeuf.
    C. le spermatozoïde.
    D. la semence.

11. La cellule reproductrice mâle s'appelle:

    A. le spermatozoïde.
    B. l'oeuf.
    C. le testicule.
    D. la cellule musculaire.

12. Les spermatozoïdes sont produits dans:

    A. le scrotum.
    B. les testicules.
    C. les ovaires.
    D. le pénis.

13. Les testicules sont situés à l'intérieur:

    A. de l'abdomen.
    B. des canaux déférents.
    C. du pénis.
    D. du scrotum.

14. Dans le corps de la femme, l'ouverture qui se rapporte à la reproduction s'appelle:

A. le vagin.
B. l'ovaire.
C. la matrice.
D. le col de l'utérus.

15. Au cours de l'éjaculation, les spermatozoïdes sortent du corps par:

A. la vessie.
B. l'anus.
C. la peau.
D. le pénis.

16. Dans le corps de sa mère, le bébé se développe à l'intérieur:

A. de l'estomac.
B. du vagin.
C. de l'utérus.
D. des trompes de Fallope.

17. L'union du spermatozoïde et de l'ovule s'appelle:

A. la reproduction.
B. la fécondation.
C. l'ovulation.
D. la menstruation.

18. Ce qui relie le bébé à sa mère pendant la grossesse, c'est:

A. le nombril.
B. l'ombilic.
C. le lien maternel.
D. le cordon ombilical.

19. Le temps qu'il faut à la plupart des bébés pour arriver à maturité dans le ventre de leur mère est de:

A. neuf mois.
B. six mois.
C. douze mois.
D. trois mois.

20. À l'accouchement, la partie du corps du bébé qu'on voit généralement apparaître en premier dans l'ouverture du vagin est:

A. la tête.
B. les pieds.
C. les épaules.
D. les fesses.

Donald

Marise écrit dans son journal devenu son principal confident. Elle l'a baptisé Donald.

12 octobre 1990

Cher Donald,

Je ne sais plus ce qui se passe avec moi. Je ne me comprends plus. Hier, j'étais tout excitée, remplie de joie. Je me croyais au «septième ciel». Aujourd'hui, je n'ai qu'une seule envie, celle de pleurer.

Ce matin, à l'école, Frédérick est passé à côté de moi sans me dire bonjour. Il ne m'a pas adressé la parole de la journée. J'en étais blessée. Souvent, aussi, je suis choquée contre moi parce que quand il me regarde, je deviens rouge comme une tomate.

Je pense aussi que mon professeur ne m'aime plus parce que cet après-midi, je n'ai pas bien répondu à une question qu'il m'a posée. C'est bizarre, tu sais, j'avais pourtant l'impression qu'il m'appréciait bien.

Depuis quelque temps, aussi, je me sens tellement fatiguée: après l'école, j'ai juste le goût de monter dans ma chambre et de m'étendre sur mon lit. Ce soir, c'est ce que j'ai fait, mais tout à coup, il m'a pris une de ces fringales. J'aurais eu le goût de descendre dans la cuisine et de vider le réfrigérateur, juste avant le souper. Mais je sais que maman aurait bien rouspété.

Tu sais, de ce temps-ci, les conseils de papa et de maman, on dirait que je ne peux plus les supporter. Pourtant, je les aime tous les deux, mais ils ne me comprennent pas. Ils sont trop sévères avec moi.

Par rapport à l'an passé, j'ai tellement changé que j'en ai peur. Je ne me reconnais plus. Mes jeux et jouets que j'aimais beaucoup avant ne m'amusent plus du tout.

Quand je me regarde dans le miroir, je sursaute à chaque fois. Tu sais Donald, j'ai la figure qui commence à se remplir de boutons! Quelle horreur! Lorsque je passe à côté de Frédérick, je baisse la tête. Je voudrais tellement qu'il s'intéresse à moi!

Âme en détresse.

Ma capacité de grandir

Choisis quelques exemples de ta capacité de grandir. Pour chacun des exemples, décris brièvement comment tu as grandi et comment tu continueras à grandir.

Lorsque j'étais plus jeune, je	Maintenant, je	Plus tard, je

Tiré de: **Vie familiale et éducation sexuelle**, de la Conférence des évêques catholiques de l'Ontario (C.E.C.O.), éditions du Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques (C.F.O.R.P.), Ottawa, 1988, annexe 35.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions C.F.O.R.P.

Exemples de ma capacité de grandir

Je peux grandir en ce qui à trait

- à mon langage;
- à ma façon d'agir avec les autres;
- à ma relation avec Dieu;
- à mes prises de décisions;
- à mon développement artistique;
- à ma croissance physique;
- à mes prises de responsabilités;
- à mes connaissances en mathématiques;
- à l'expression de mes sentiments;
- au contrôle de mes comportements;
- à mon jugement du bien et du mal;
- à ma façon de respecter les autres;
- à mes habiletés psychomotrices.

Tiré de: **Vie familiale et éducation sexuelle**, de la Conférence des évêques catholiques de l'Ontario (C.E.C.O.), éditions du Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques (C.F.O.R.P.), Ottawa, 1988, annexe 36.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions C.F.O.R.P.

La puberté

Ça ne fait plus

Pour fêter les finissantes et les finissants, l'école organise un banquet. Shulkat en fait part à ses parents et leur demande comment elle devra se vêtir. «Tu pourras porter l'ensemble que nous t'avions acheté il y a deux mois à l'occasion du 35° anniversaire de mariage de tes grands-parents», dit son père. Shulkat s'empresse de le trouver. Elle l'essaie et se met à rire. «Qu'est-il arrivé à ton ensemble?» lui demande sa mère en riant. «Il n'est rien arrivé à l'ensemble, répond Shulkat. C'est moi qui ai grandi.»

Une bonne douche

Daniel revient de chez ses amis tout en sueur. Son frère l'accueille. «Tu as fait beaucoup d'exercices, Daniel?» «Oui et ça se voit, n'est-ce pas?» demande Daniel. «Ça se sent», complète le grand frère. «Ce qui est différent dernièrement, c'est que ta transpiration est beaucoup plus importante et qu'on peut la sentir davantage. C'est un signe de santé. Tu es dans ta puberté.» Daniel sourit: «Oui, et en parlant de «sentir», je vais me sentir bien mieux après une bonne douche!»

Tiré de: **Vie familiale et éducation sexuelle**, de la conférence des évêques catholiques de l'Ontario (C.E.C.O.), éditions du Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques (C.F.O.R.P.), Ottawa, 1988, annexe 28.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions C.F.O.R.P.

Comment as-tu vécu ta puberté?

Homme ☐ Femme ☐

QUELS CHANGEMENTS PHYSIQUES AS-TU VÉCUS À LA PUBERTÉ?	QUELS SENTIMENTS AS-TU ÉPROUVÉS FACE À CES CHANGEMENTS?	QU'EST-CE QUE TU AS FAIT FACE À CES CHANGEMENTS?

Tiré de: **Vie familiale et éducation sexuelle**, de la Conférence des évêques catholiques de l'Ontario (C.E.C.O.), éditions du Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques (C.F.O.R.P.), Ottawa, 1988, annexe 29.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions C.F.O.R.P.

Comment as-tu vécu ta puberté? (modèle)

Homme ☐

Femme ✓

QUELS CHANGEMENTS PHYSIQUES AS-TU VÉCUS À LA PUBERTÉ?	QUELS SENTIMENTS AS-TU ÉPROUVÉS FACE À CES CHANGEMENTS?	QU'EST-CE QUE TU AS FAIT FACE À CES CHANGEMENTS?
• développement des seins	• fierté • gêne	• Je l'ai dit à mon amie. • J'en ai parlé à ma maman pour acheter mon premier soutien-gorge.
• début des menstruations	• fierté • curiosité	• J'ai annoncé cela à ma meilleure amie. • Jai demandé des informations supplémentaires à ma maman et à la bibliothécaire.
• acné	• découragement	• J'ai demandé à ma cousine comment nettoyer ma peau. • Je me suis confiée à papa.
• croissance rapide	• fierté	• Je montrais fièrement aux autres enfants que j'étais plus grande. • J'ai demandé à l'infirmière si je grandirais encore beaucoup. Elle m'a expliqué: nutrition, hérédité...

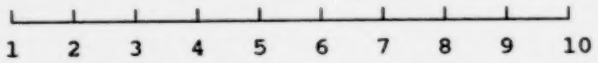
Tiré de: **Vie familiale et éducation sexuelle**, de la Conférence des évêques catholiques de l'Ontario (C.E.C.O.), éditions du Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques (C.F.O.R.P.), Ottawa, 1988, annexe 30.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions C.F.O.R.P.

Le profil de mon travail scolaire

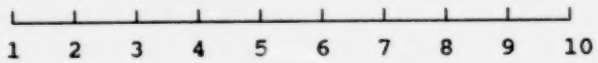
Pour chacune des questions ci-dessous, indique où tu te situes sur une échelle de un à dix.

Fais un graphique à barres en coloriant le nombre de rectangles qui correspondent à l'endroit où tu te situes.

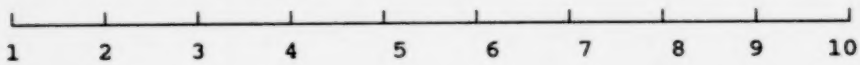
1. Actuellement, quelle importance est-ce que j'accorde au travail scolaire?



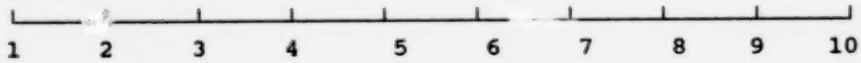
2. Actuellement, quelle importance est-ce que j'accorde aux devoirs et aux leçons?



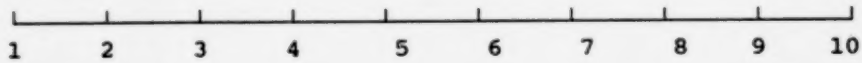
3. Suis-je désireux de m'appliquer à l'école?



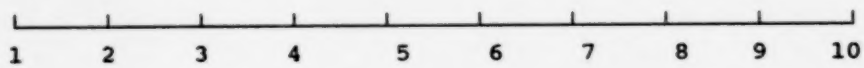
4. Est-ce que je pense souvent au fait que l'an prochain, je fréquenterai l'école secondaire?



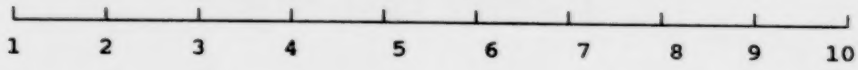
5. Lorsque je serai à l'école secondaire, quelle importance est-ce que j'accorderai au travail scolaire?



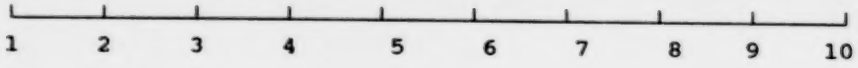
6. Lorsque je serai à l'école secondaire, quelle importance est-ce que j'accorderai aux devoirs et aux leçons?



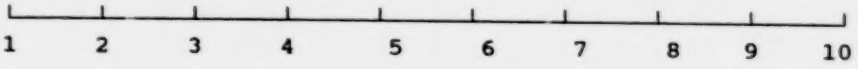
7. Quelle influence mes amis auront-ils sur mes choix de cours?



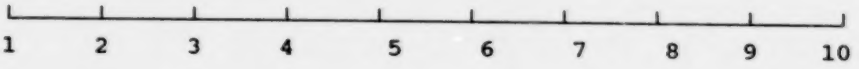
8. Quelle influence mes parents auront-ils sur mes choix de cours?



9. Jusqu'à quel point serai-je libre de choisir mes cours à l'école secondaire?



10. Jusqu'à quel point la carrière que je vise m'influencera-t-elle?



Quelle est la barre la plus longue? _____

Pour quelle raison? _____

Quelle est la barre la plus courte? _____

Pour quelle raison? _____

Ton attitude à l'égard du travail change-t-elle à mesure que tu vieillis? _____

Comment expliques-tu ce changement d'attitude (ou cette absence de changement d'attitude)?

_____

_____

_____

Problèmes à l'égard de mon travail scolaire

Sais-tu qu'une mauvaise attitude peut changer si on en est d'abord conscient et si on s'applique à y apporter un changement?

Dresse une liste des choses que tu n'aimes pas dans ton travail scolaire. Voici quelques exemples ci-dessous (tu peux cocher les caractéristiques qui te concernent et en ajouter d'autres).

_____ Pendant le cours d'anglais, je ne suis pas attentif.

_____ Je déteste les mathématiques.

_____ Je suis frustré lorsqu'arrive le temps des devoirs et des leçons.

_____ Je me demande quelle est l'utilité du français.

_____ _____

_____ _____

_____ _____

_____ _____

_____ _____

_____ _____

_____ _____

_____ _____

Relis ta liste et coche les attitudes négatives pour lesquelles tu crois qu'il est possible d'obtenir un changement, soit à long ou à court terme. Choisis un plan d'action afin de résoudre les problèmes qui peuvent être réglés. Voici un exemple de ce que tu peux faire.

Mon attitude:

_____

_____

_____

J'ai décidé de régler ce problème avant le _____

(date)

Voici le résultat que j'aimerais obtenir.

_____

_____

_____

_____

Voici mes démarches immédiates pour atteindre ce but.

_____

_____

_____

_____

Tu es maintenant sur une bonne voie pour résoudre tes problèmes d'attitude.

Pour t'aider, tu pourrais choisir un adulte en qui tu as confiance (un parent ou un professeur) et lui parler de ces changements que tu désires apporter à tes attitudes. Son aide t'encouragera probablement à persévérer dans ta décision.

Adapté de: Prépare-toi à l'adolescence - guide de l'élève, de James Dobson, éditions Bérékia, Montréal, 1990, p. 14 et 15.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Bérékia.

Une fille, c'est une fille
Un garçon, c'est un garçon

Première partie

	Donne un exemple	Très féminin ou féminine	R	Très masculin ou masculine	R	Très neutre	R
1.	D'une couleur						
2.	D'un vêtement						
3.	D'un jouet						
4.	D'un jeu						
5.	D'un passe-temps						
6.	D'une tâche domestique						
7.	D'un nom						
8.	D'un adjectif						
9.	D'un comportement						
10.	D'un métier d'adulte						

Sous la rubrique **R**, indique si ton choix est basé sur une différence **biologique** entre les garçons et les filles ou sur une différence qui t'a été **apprise**. Inscris un **B** ou un **A**.

TOTAL

Nombre de B: _____

Nombre de A: _____

Test: Es-tu sexiste?

Pour savoir si tu es sexiste ou non, fais ce test. Lis chacun des énoncés suivants. Si tu es d'accord avec ce qu'il affirme, fais un X dans la colonne VRAI. Si tu n'es pas d'accord, fais un X dans la colonne FAUX.

	VRAI	FAUX
1. Les femmes sont bien meilleures que les hommes pour s'occuper des enfants.		
2. Les garçons sont plus paresseux que les filles.		
3. Seules les filles doivent se préoccuper de leur beauté.		
4. Les garçons n'ont pas tellement de talent pour la couture.		
5. Le hockey, ce n'est pas pour les filles.		
6. On ne devrait pas demander aux garçons de faire le ménage de leur chambre parce qu'ils le font mal.		
7. Les garçons sont naturellement des chefs.		
8. Il n'est pas utile que les filles soient aussi instruites que les garçons.		
9. Les pères ne savent pas bien s'occuper des bébés.		
10. Les filles sont plus peureuses que les garçons.		
11. Les garçons peuvent se permettre d'être moins propres que les filles.		
12. Le ménage et la cuisine, c'est l'affaire des femmes.		
13. Le ballet, ce n'est pas pour les garçons.		
14. Les filles font de moins bons chefs que les garçons.		
15. Les femmes sont plus dépensières que les hommes.		
16. Les garçons devraient étudier plus longtemps que les filles.		
17. Les garçons ne doivent pas pleurer.		
18. Les femmes n'ont pas à ouvrir les portes pour les hommes.		
19. Les filles n'ont pas tellement de talent pour la mécanique.		
20. Il est normal que les hommes ouvrent les portes pour les femmes.		
TOTAL:		

Tiré de: **Mots et Merveilles** - Documents, © de Josée Valiquette et Henriette Major, éditions du Centre éducatif et culturel inc., Montréal, 1986, document 15.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions du Centre éducatif et culturel.

Test: es-tu sexiste? (résultats)

Tu as additionné tes VRAI et tes FAUX? Vois maintenant si tu es sexiste ou non.

Si tu as entre 15 et 20 VRAI: tu es très sexiste.

Si tu as entre 10 et 15 VRAI: tu es assez sexiste.

Si tu as entre 5 et 10 VRAI: tu es un peu sexiste.

Si tu as entre 1 et 5 VRAI: tu es un petit peu sexiste.

Si tu n'as aucun VRAI: tu n'es pas du tout sexiste.

- Le résultat que tu as obtenu confirme-t-il ce que tu pensais au départ?
- Quelles réponses (VRAI ou FAUX) indiquent une tendance sexiste? Es-tu d'accord avec ce jugement? Explique.

Tiré de: **Mots et Merveilles** - Documents ©, de Josée Valiquette et Henriette Major, éditions du Centre éducatif et culturel inc., Montréal, 1986, document 16.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions du Centre éducatif et culturel.

Où en es-tu dans ce domaine?

Où en es-tu dans ce domaine? Vois-tu les représentants de ton sexe supérieurs, inférieurs ou égaux à ceux de l'autre sexe? (Non dans le sens «identique», mais plutôt dans le sens où personne n'exerce un rapport de force, c'est-à-dire qu'aucun n'utilise la force aux dépens de l'autre pour obtenir ce qu'il veut.)

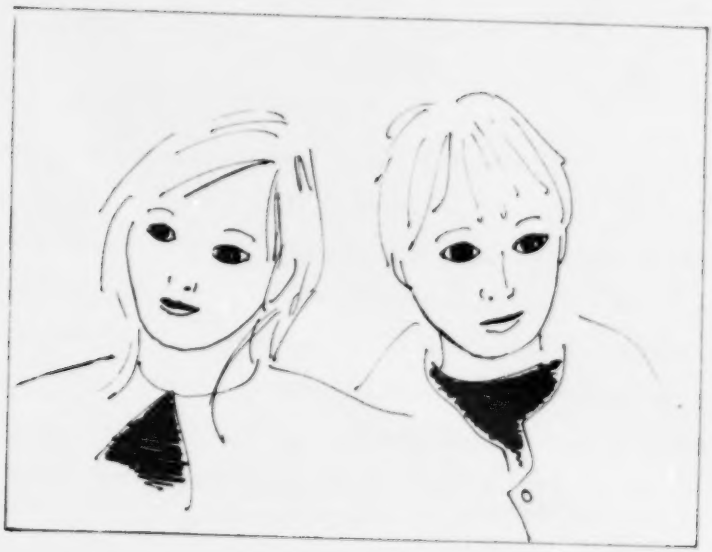
Trouve des exemples que tu vis et qui prouvent ce que tu avances.

Es-tu satisfait de la perception que l'autre sexe a du tien et de celui de tes semblables? Pourquoi?

Donne des exemples.

Considères-tu qu'il y a place pour de l'amélioration?

Si oui, que comptes-tu faire, toi, personnellement, pour améliorer les relations dans ce domaine?



Tiré de: **Comment vois-tu les autres?**, d'Hélène Racicot-Drouin, éditions Un monde différent, Montréal, 1986, p. 63. Reproduit avec l'aimable autorisation de l'auteure.

Cher Oncle Georges

Je suis un garçon de onze ans et j'ai un problème. Tous mes amis ont le droit de rester debout jusqu'à 10 heures le soir, mais je suis obligé de me coucher à 8 heures. Je me sens comme un petit enfant. Un soir, mon ami François m'a téléphoné à 9 heures. Mon père lui a dit que j'étais au lit et qu'il ne devait pas appeler si tard. J'étais tellement gêné. Tous les enfants de l'école me prennent pour un bébé.

Quelle est à votre avis, la bonne heure pour aller au lit? Je n'ai jamais sommeil à huit heures, je reste étendu dans mon lit à essayer de m'endormir et je deviens de plus en plus furieux. Ne me dites surtout pas de m'asseoir avec mes parents et d'en discuter, ils sont très stricts et croient que les enfants n'ont pas droit du tout à la liberté.

Merci à l'avance,

Le prisonnier

La liberté de...

1. Dresse une liste de quelques privilèges dont jouissent déjà les membres de ton groupe. Nous sommes libres de:

   1) _____

   2) _____

   3) _____

   4) _____

   5) _____

   6) _____

   7) _____

   8) _____

2. Dresse une liste des privilèges que tous devraient avoir en sixième année, selon toi.

   1) _____

   2) _____

   3) _____

   4) _____

   5) _____

   6) _____

   7) _____

   8) _____

3. Dresse une liste des libertés que tu devrais avoir l'an prochain, lorsque tu entreras au secondaire:

1) _____

2) _____

3) _____

4) _____

5) _____

6) _____

7) _____

8) _____

Utilise le verso de la feuille pour ajouter d'autres points, si c'est nécessaire.

Sens des responsabilités ou obligation?

Dis si les personnes dont il est question ci-dessous agissent par sens des responsabilités ou par obligation. Justifie ta réponse.

1. Charles Denis limite à dix minutes ses appels téléphoniques. Il ne veut pas mobiliser la ligne parce que d'autres personnes l'utilisent aussi dans la maison.

_____

_____

2. Jean Bolduc a des amis qui insistent pour qu'il fume la cigarette avec eux. Jean refuse parce que sa mère sentira son haleine, s'apercevra qu'il a fumé et le punira.

_____

_____

3. Marie et Paula trouvent un porte-monnaie dans la cour de récréation. Elles l'apportent au bureau du directeur parce que la personne qui l'a perdu se fera du souci tant qu'on ne l'aura pas retrouvé.

_____

_____

4. Alice trouve un bracelet dans l'herbe, au parc. Elle l'apporte au responsable du parc parce que c'est mal de garder ce qui ne nous appartient pas.

_____

_____

5. Michel ne court pas dans les corridors à l'école parce que si on le surprenait, il devrait rester en retenue après la classe.

_____

_____

6. Pierre et François ne se parlent pas pendant un exercice d'évacuation parce qu'il est important que chacun comprenne les instructions au cas où il y aurait un vrai feu.

_____

_____

7. Invente une situation où des personnes en cause agissent soit par sens des responsabilités, soit par obligation.

_____

_____

_____

_____

_____

Liberté et responsabilités

Dresse une liste des privilèges que tu as présentement en tenant compte aussi des responsabilité associées à chaque liberté.

JE SUIS LIBRE DE...	JE SUIS RESPONSABLE DE...

Tiré de: **Prépare-toi à l'adolescence** - guide de l'élève, de James Dobson, éditions Béréxia, Montréal, 1990, page 68.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Béréxia.

Relations avec les autres

Tu vis des situations d'harmonie où tu te sens bien.

En classe, entre amis ou en famille, le fait de te sentir écouté, d'être en confiance et de porter attention aux autres te procure d'agréables sensations.

Ces facteurs contribuent à l'harmonie au sein d'un groupe.

- Cite des moments vécus en classe, en famille ou entre amis qui t'ont procuré beaucoup de joie ou de satisfaction.

- Identifies-en d'autres où tu as subi des inconvénients, du chagrin.

Tiré de: **Mon nouveau programme de formation personnelle et sociale au primaire**, cahier B, d'Antoine Gagnon, éditions Guérin, Montréal, 1988, page 74.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Guérin.

Une attitude responsable

En vieillissant, nous manifestons une attitude plus responsable envers les autres. Nous devenons plus compréhensifs, plus attentionnés, parce que nous sommes davantage capables, dans une situation donnée, de nous mettre à la place de l'autre. Nous sommes moins égoïstes. Nous connaissons autant les besoins de l'autre que nos propres besoins.

Tout être humain a besoin de se sentir **accepté, approuvé** et **apprécié** par ses semblables. C'est ce qu'on essaie de manifester aux autres lorsqu'on est une personne attentionnée et responsable.

Sentir l'acceptation: avoir besoin d'être accepté pour ce que l'on est.

Pense à une occasion où tu t'es senti à l'aise simplement d'avoir été toi-même avec une autre personne. Décris la situation.

_____

_____

Pense à une occasion où une autre personne s'est sentie acceptée par toi. Décris la situation.

_____

_____

Recevoir l'approbation: avoir besoin d'éloges.

Pense à une occasion où quelqu'un a remarqué que tu avais fait quelque chose de bien et t'en a félicité. Décris la situation.

_____

_____

Pense à une occasion où tu as fait l'éloge de quelqu'un. Décris la situation.

_____

_____

Goûter l'appréciation: avoir le sentiment qu'on a de la valeur aux yeux des autres.

Pense à une occasion où quelqu'un t'a remercié de ton aide ou t'a dit que tu es important. Décris la situation.

_____

_____

Pense à une occasion où tu as manifesté ton appréciation à quelqu'un. Décris la situation.

_____

_____

Une attitude responsable

Dresse une liste d'attitudes responsables et attentionnées que les gens peuvent manifester les uns envers les autres. Lorsque tu auras terminé, échange ta liste avec un ou deux camarades de classe. Il est intéressant de comparer nos idées avec celles des autres.

Querelle de famille

Antoine a dix ans. Il est l'aîné d'une famille de deux enfants. Pendant plusieurs années, cependant, il fut fils unique, car son petit frère, Didier, n'a que quatre ans.

Ce fut toute une fête pour Antoine quand il vit arriver ce petit poupon tout rose et tout joufflu. Il avait bien hâte de pouvoir jouer aux petites voitures avec lui.

Et pourtant, maintenant qu'Antoine et Didier ont grandi tous les deux, ce n'est pas toujours facile. En effet, Didier admire beaucoup son grand frère et il voudrait toujours pouvoir jouer avec lui et avec ses beaux jouets.

— Prends tes petites voitures à toi et laisse les miennes tranquilles, lui crie Antoine à tue-tête.

— Les tiennes sont bien plus belles que les miennes, pleurniche Didier.

Voyons deux manières, bien différentes, de poursuivre la situation...

— Ah! Je n'ai jamais vu un fatigant pareil! lance Antoine en essayant de reprendre ses voitures.

— Antoine, non! Non, fais pas ça, implore Didier. Je veux jouer avec toi!

— Si tu penses que ça me tente de jouer avec un bébé!

Didier essaie tant bien que mal de retenir quelques-unes des petites voitures si convoitées. Antoine se fâche et le frappe.

Comme nous pouvions nous en douter, le tout se termine dans les larmes.

- Comment Antoine voit-il son petit frère?

- Crois-tu qu'il y a un lien entre la perception qu'il a de Didier et la façon dont il traite celui-ci?

- Y aurait-il une autre façon pour Antoine de voir son petit frère? Si oui, comment?

De toute évidence, Antoine considère son petit frère très fatigant et dérangeant. Il n'apprécie pas du tout le comportement de celui-ci et le lui fait savoir en le traitant de fatigant et de bébé.

Crois-tu que Didier ait bien compris le message d'Antoine? Ou penses-tu plutôt qu'il se sent rejeté par celui-ci?

Tu sais, toi, que c'est le geste de Didier qu'Antoine n'aime pas et, pour quelques instants, il croit qu'il préférerait ne pas avoir de frère. Mais très bientôt, ils riront de nouveau ensemble...

Lis maintenant la deuxième manière

Deuxième manière:

— Tu aimerais bien jouer avec moi, hein? demande Antoine.

— Oh oui! s'exclame Didier.

— Bon écoute, donne-moi dix minutes, le temps de finir mes devoirs, et tu pourras jouer avec moi, d'accord?

— D'accord! Dépêche-toi!

— Oui, mais pour cela, il ne faut pas que tu me déranges, explique Antoine.

Didier s'amuse à autre chose en attendant de pouvoir profiter de la compagnie de son grand frère.

- Antoine voit son frère différemment ici, n'est-ce pas? Comment le voit-il, selon toi?

- Et comment le traite-t-il?

Querelle de famille

Eh oui, dans ce deuxième dialogue, Antoine voit que son frère désire jouer avec lui. Il vérifie et constate que telle est bien l'intention de Didier.

Cependant, Antoine est occupé sérieusement à faire ses devoirs. Il ne rejette pas l'amour de son petit frère et lui fait comprendre que, bientôt libéré de ses devoirs, il pourra s'amuser avec lui.

Antoine a essayé de voir ce qui était positif dans l'attitude de Didier, et il n'a pas été déçu. Il peut maintenant terminer ses devoirs dans le calme, et du plaisir l'attend ensuite avec son frérot.

Pour sa part, Didier se sent content puisque son message a été compris d'Antoine. Sans doute ne pouvait-il pas l'exprimer aussi clairement que l'a fait son grand frère, mais à l'avenir peut-être saura-t-il mieux le dire et ainsi se faire comprendre plus rapidement.

Tiré de: **Comment vois-tu les autres?**, D'Hélène Racicot Drouin, éditions Un monde différent, Montréal, 1986, pages 22 à 26.
Reproduit avec l'aimable autorisation de l'auteure.

Lettre d'une vieille dame

Chers amis,

Je vieillis. Je ne sors plus beaucoup. Il fut un temps où notre petit groupe de personnes âgées prenait l'autobus n° 65 pour se rendre à l'hôtel Reine-Élizabeth, au centre de la ville. Cela se passait tous les mardis après-midi. Nous prenions une bonne tasse de thé et quelques petits canapés. Agnès nous parlait de son fils médecin à Blanc-Sablon qui lui envoyait de l'argent à un rythme aussi régulier que celui d'une horloge. David avait le béguin pour Agnès, mais ce n'était pas réciproque. Elle disait toujours que Joseph était le seul et unique homme de sa vie. Puisqu'il était mort depuis dix ans et qu'elle était seule, elle ne refusait pas un brin de compagnie, mais il n'était pas question qu'elle épouse David. Elle pouvait attendre le jour où elle retrouverait son cher Joseph dans l'au-delà.

De toute façon, je ne vois plus ni Agnès, ni David. Vous savez, c'est dur pour nous, les personnes âgées, de nous retrouver. Fichu métro. Ils n'ont pas beaucoup pensé à mon arthrite lorsqu'ils ont changé le circuit de l'autobus 65. Quelle idée! Trois autobus au lieu d'un.

Avant, je prenais l'autobus juste devant ma porte. C'était le début du parcours et je trouvais facilement un siège libre. Quand on est vieux, on ne peut plus faire le trajet debout. Les chauffeurs freinent dans un bruit strident si brusquement que nous volons en l'air. Et pensez-vous qu'un jeune se lèverait pour nous offrir sa place? Voyons, de nos jours, les jeunes n'ont plus de respect.

À présent, il faut que je prenne l'autobus jusqu'au métro et que je parcoure les longs couloirs en priant tout le long pour que personne ne m'agresse. Berthe a été agressée l'an passé. Un adolescent l'a jetée par terre et s'est enfui avec son sac à main. Elle n'avait que cinq dollars. Pensez-vous qu'ils voleraient des personnes de taille! Bref, le jeune voyou a empoché 5,00 $, mais il a laissé Berthe avec une hanche cassée. On l'a transportée en ambulance à l'hôpital où elle a dû subir une opération. Il a fallu lui mettre une hanche artificielle. La pauvre, elle est restée trois mois à l'hôpital. Maintenant, elle est à la maison, mais elle n'est plus la même, vous savez. Elle boite. Elle ne peut plus sortir. Tout cela pour 5,00 $. Chaque fois que j'entre dans une station de métro, je pense à Berthe et j'ai peur. Les hôpitaux sont remplis de personnes âgées qui doivent se faire opérer à la hanche.

En plus des longs couloirs du métro, il y a les escaliers roulants. Ils sont tellement raides, j'ai peur de perdre l'équilibre et de faire une chute de haut en bas. Je sais qu'un jour, quelqu'un me poussera pendant que je tente de poser le pied sur la première marche. J'ai toujours l'impression qu'il y a une harde de bisons qui charge derrière moi. Il y a aussi les jours où les escaliers roulants sont en panne et où il faut que je monte toutes ces marches à pied. J'ai les jambes molles comme du caoutchouc et le coeur qui me bat comme un tambour.

Je frissonne chaque fois que je vois un long escalier roulant qui ne fonctionne pas. Je me demande si je vais mourir avant d'arriver en haut. Non, mes amis, le métro, ce n'est pas un endroit pour les vieilles dames.

Lorsque je sors du métro, il faut que j'attende au froid que l'autobus suivant arrive. Ma circulation n'est plus aussi bonne qu'autrefois, et j'ai tellement froid aux mains et aux pieds que je voudrais crier de douleur. Mais qui se soucie des mains et des pieds des vieilles dames?

Je ne veux pas rabâcher mes malheurs. Je veux juste vous dire que l'ancien circuit de l'autobus 65 me manque, que je deviens vieille, que je ne sors plus beaucoup.

Bien à vous,
Une vieille dame de soixante-treize ans

Questions

- Comment décrirais-tu cette lettre?
- Pourquoi penses-tu que la vieille dame de soixante-treize ans l'a écrite?
- Énumère quelques-unes des difficultés qu'affrontent les personnes âgées qui utilisent le réseau des transports en commun.
- Pourquoi les personnes âgées ne prennent-elles pas le taxi plutôt que les transports en commun?
- Les personnes âgées ont-elles droit à un transport en commun paisible, confortable et facile d'accès?
- Que pourrait-on faire pour aider cette personne ainsi que les autres personnes âgées qui font face aux mêmes problèmes?
- Qui devrait aider ces personnes?
- Écris tes commentaires sur cette lettre.

Lettre d'un père à son fils

Premièrement, je veux que tu saches que je t'aime beaucoup. Un des plus grands privilèges de ma vie a été d'avoir eu l'occasion de t'élever... d'être ton père et de te voir grandir. Toutefois, tu commences maintenant une nouvelle étape de la vie connue sous le nom d'adolescence, qui parfois rend stressante une bonne relation comme la nôtre. Au cours des quelques prochaines années, il y aura des moments où tu voudras que je te donne plus de liberté que je crois que tu dois avoir. Il se peut que tu veuilles être ton propre chef et prendre toutes tes décisions avant que, selon moi, tu ne sois prêt pour cette indépendance. Cette situation créera peut-être une certaine friction entre nous, bien que je ne croie pas que le conflit soit majeur.

Si cela arrive, toutefois, je veux que tu saches que je vais faire autant de compromis que possible. Je vais écouter ton point de vue, et ensuite j'essayerai de comprendre tes sentiments et tes attitudes. Je ne serai pas un «dictateur» qui ne se soucie pas de tes besoins ou de tes désirs. Autrement dit, mon amour pour toi va me pousser à chercher à te rendre heureux, si possible.

Par contre, tu peux t'attendre à ce que je dise «non» quand je jugerai que c'est la meilleure chose à faire. La chose la plus facile au monde serait de dire: «Vas-y, fais ce que tu veux. Tes notes à l'école et ton choix d'amis m'importent peu. Je vais te laisser en paix et tu peux faire ce que bon te semble.» Ce serait une façon simple d'éviter tout conflit et tout mauvais sentiment entre nous.

Mais l'amour exige que je fasse ce qui est bien, même si c'est désagréable. Tu vas vite découvrir que j'ai le courage de prendre ces décisions lorsqu'il sera nécessaire de le faire. Nous pourrons donc peut-être connaître certaines tensions dans les années à venir. Mais lorsque cela arrivera, je veux que tu te rappelles que je t'aime et que tu m'aimes et que nous continuerons à être amis durant ces moments difficiles. Le monde peut être un lieu froid et solitaire sans le soutien des membres de ta famille qui t'aiment; c'est pourquoi nous allons continuer à nous aimer dans ce foyer. Et lorsque tu auras vingt ans et que tu repenseras à ces petits conflits, tu apprécieras le fait que je t'ai assez aimé pour te donner graduellement ta liberté au moment où tu étais prêt à assumer d'autres responsabilités.

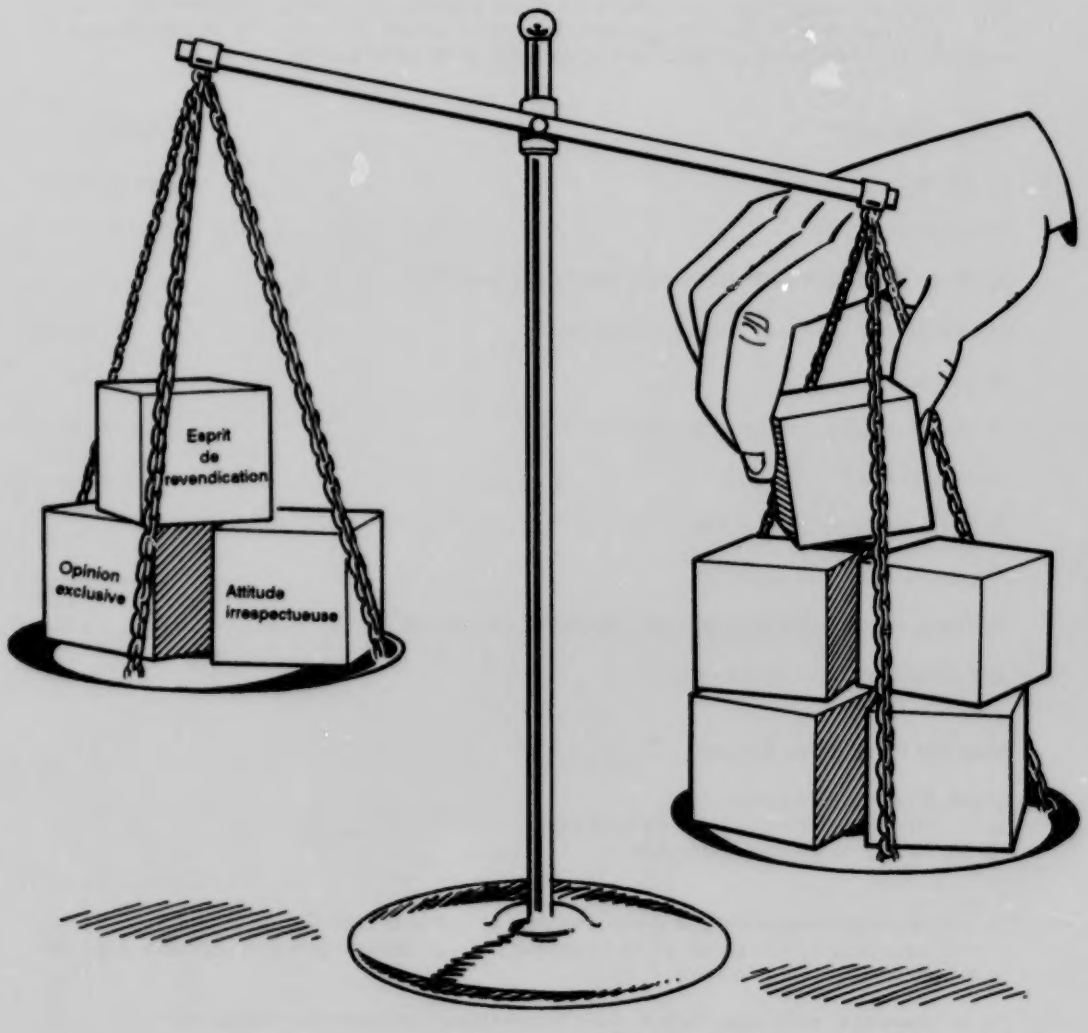
Questions

1. Que penses-tu de l'attitude de ce père envers son fils?
2. Pourquoi a-t-il écrit cette lettre, selon toi?
3. Selon toi, qu'est-ce que le fils a dû ressentir après la lecture de cette lettre?
4. Comment te sentirais-tu si ton père, ta mère ou ton tuteur t'écrivait cette lettre?
5. Quel genre de relation devrait-il y avoir entre les parents et leurs enfants?
6. Comment cette lettre serait-elle écrite si c'était celle d'un enseignant s'adressant à un élève de sa classe ou d'une mère écrivant à sa fille?

Tiré de: **Prépare-toi à l'adolescence**, de James Dobson, éditions Bérékia, Montréal, 1990, p. 133 et 134.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Bérékia.

Ce qui peut faire pencher la balance

Pense à une situation injuste, selon toi, que tu vis actuellement ou que tu as déjà vécue par rapport à une personne représentant une autorité quelconque. Quelles attitudes de ta part pourraient amener la personne en question à tenir compte de ton point de vue?



L'échelle de l'amitié

De vrais amis vont t'aider à améliorer le concept que tu as de toi (ce que tu penses de toi). As-tu de bons amis? Pense à un ami spécial et décris ce qu'il fait pour te faire sentir bien dans ta peau.

Quelle sorte d'ami es-tu?

Voici quelques suggestions qui t'aideront à devenir la sorte d'ami que tu devrais être. Après chaque phrase, évalue-toi en te donnant des points variant de un à cinq; un signifie que tu manques de cette qualité et cinq, que tu excelles dans cette qualité.

Caractéristiques	**Points**
Je respecte les gens.	_____
J'accepte les gens.	_____
Je laisse savoir aux gens qu'ils sont importants pour moi.	_____
Je suis sensible aux sentiments des autres.	_____
Je suis aimable.	_____
Je fais attention à ce que je dis aux autres.	_____
Je ne suis pas sarcastique.	_____
Je tolère les fautes des autres.	_____
Je prends pour mes amis.	_____
Je suis compréhensif à l'égard des problèmes des autres.	_____
Je suis un ami pour les délaissés.	_____
Quel est le total des points?	_____

55-65: Tu es un ami épatant.
30-55: Pas si mal, mais tu pourrais faire mieux.
13-30: Tu as encore du chemin à faire!

Le but de cet exercice n'est pas de te donner une «note» et d'en finir là! J'espère plutôt que celui-ci sera pour toi un départ qui te poussera à vouloir être un bon ami. Ensuite, avoir des amis viendra tout naturellement.

Tiré de: **Prépare-toi à l'adolescence** - Guide de l'élève, de James Dobson, éditions Bérékia, Montréal, 1990, p. 21.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Bérékia.

Mes relations avec mes amis

Dans chacune des situations ci-dessous, dis quelle serait la façon d'agir la plus responsable.

1. Mon ami me demande d'aller voir un film, mais je n'ai pas du tout envie de voir celui qu'il a choisi.

   _____

   _____

2. Je parle avec un ami au téléphone. Ma mère me signale que je parle depuis trop longtemps, mais cet ami est en train de me raconter une chose personnelle et je suis son confident.

   _____

   _____

3. Mon ami manque l'école. Son père a fait une crise cardiaque et repose dans un état grave à l'hôpital. Il va peut-être mourir.

   _____

   _____

4. J'ai demandé à mon ami s'il veut venir avec moi au centre commercial, mais il doit terminer un projet pour le cours de sciences. Cela m'ennuie beaucoup et je veux faire quelque chose.

   _____

   _____

5. Mon ami a les pieds sur la table à café de ma mère. Si elle voyait cela, ma mère serait très fâchée.

   _____

   _____

6. Mon ami veut m'emprunter un dollar. La dernière fois que cette personne m'a emprunté de l'argent, elle a oublié de me le rendre et je n'ai pas eu le courage de le lui demander.

_____

_____

7. Deux de mes amis ne s'aiment pas. Lorsque ces deux personnes sont ensemble, la première dit des choses blessantes à la seconde.

_____

_____

8. Nous jouons au baseball dans la cour de l'école. Mon ami casse accidentellement une fenêtre de l'école.

_____

_____

L'amitié

Chaque personne cherche une certaine qualité de vie. Chacun veut aussi trouver quelqu'un avec qui partager ses ambitions et ses rêves. Lorsque tu penses à l'amitié, tu te fais une idée du rôle d'un ami et les autres font de même.

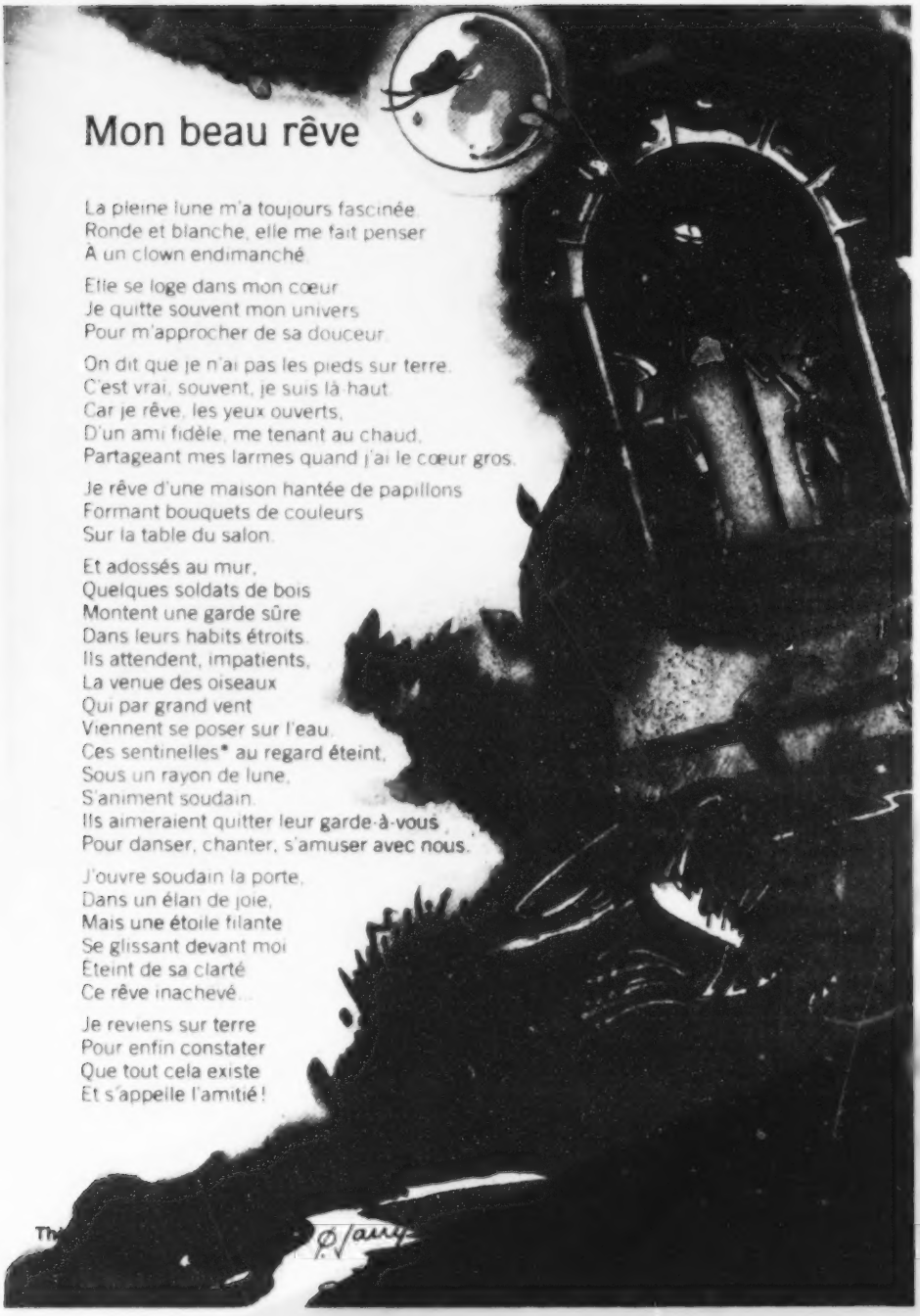
– Imagine que tu veuilles proposer ton amitié à quelqu'un. Indique en quelques lignes le rôle que tu serais prêt à jouer comme ami.

Tu as su établir tes critères et définir ton rôle d'ami. Tu peux maintenant indiquer ce qui est important pour toi dans une relation (colonne de gauche), ce que tu souhaiterais pour qu'une relation s'améliore (colonne de droite), et ce que tu te proposes de faire.

Dans une relation, ce qui est important pour moi, c'est	Ce que je souhaiterais pour qu'une relation s'améliore, c'est

Ce que je propose de faire pour qu'une relation s'améliore, ou pour établir une relation d'amitié:

Tiré de: **Mon nouveau programme de formation personnelle et sociale au primaire**, Cahier B, d'Antoine Gagnon, éditions Guérin, Montréal, 1988, pages 19, 23, 24.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Guérin.



Mon beau rêve

La pleine lune m'a toujours fascinée.
Ronde et blanche, elle me fait penser
À un clown endimanché.

Elle se loge dans mon cœur.
Je quitte souvent mon univers
Pour m'approcher de sa douceur.

On dit que je n'ai pas les pieds sur terre.
C'est vrai, souvent, je suis là-haut.
Car je rêve, les yeux ouverts,
D'un ami fidèle, me tenant au chaud,
Partageant mes larmes quand j'ai le cœur gros.

Je rêve d'une maison hantée de papillons
Formant bouquets de couleurs
Sur la table du salon.

Et adossés au mur,
Quelques soldats de bois
Montent une garde sûre
Dans leurs habits étroits.
Ils attendent, impatients,
La venue des oiseaux
Qui par grand vent
Viennent se poser sur l'eau.
Ces sentinelles* au regard éteint,
Sous un rayon de lune,
S'animent soudain.
Ils aimeraient quitter leur garde-à-vous
Pour danser, chanter, s'amuser avec nous.

J'ouvre soudain la porte,
Dans un élan de joie,
Mais une étoile filante
Se glissant devant moi
Éteint de sa clarté
Ce rêve inachevé...

Je reviens sur terre
Pour enfin constater
Que tout cela existe
Et s'appelle l'amitié!

Tiré de: **D'Images en mot, 5e année, de C. Picard et M.C. Sarrazin, éditions Modulo, Montréal, 1988, p. 59.**
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Modulo.

Les quatre vérités

Durs à comprendre et durs de comprenure

Difficiles à comprendre et toujours sur la trotte, c'est ça les garçons. Moi, les gars, je les aime quand ils sont simples et actifs; ceux qui font de mauvais coups ne sont pas mon genre. Pourquoi chercher à se faire remarquer de cette façon? Les gars, n'essayez pas de leur faire changer d'idée ou de vous opposer à eux, car vous aurez de gros problèmes. Dans le fond, ils ne sont pas si mauvais. Commençons à mieux les connaître et peut-être deviendrons-nous les meilleurs amis du monde!

Marie-Hélène Hamel

Les gars se ménagent!

La plupart des garçons prétendent être moins sexistes que les filles. Mais quand vient le temps de laver la vaisselle ou de repasser les vêtements, ils disent toujours que c'est l'affaire des filles. Je commence à bien connaître les tactiques des garçons. Ils se croient grands, forts, vaillants, etc... mais dès qu'il faut faire le ménage, ils s'en vont.

Mélanie Raymond

À bon entendeur, salut !

Moi qui suis une fille, je peux très bien m'entendre avec les garçons. Pas besoin d'être amoureuse d'eux pour leur parler. Pour l'instant, l'amitié, ça me suffit. Parfois, les gars sont bizarres. Ils font les braves dans les situations dangereuses, alors qu'ils ont aussi peur que les filles, et même plus. Ils essaient de cacher leurs sentiments pour paraître plus virils. Je ne trouve pas cela normal. Les garçons peuvent pleurer autant que les filles. Il n'y a pas de mal à cela. Les garçons et les filles peuvent avoir des goûts différents, mais ils sont avant tout égaux. Qu'on se le dise une fois pour toutes !

Marie-Pier Élie

Main de fer dans gant de velours

Moi, j'aime bien les filles quand elles ont un grand sourire, mais cela n'arrive jamais quand elles se sont disputées avec quelqu'un. J'aime leur douce voix qui me fait dormir à tout coup, mais lorsqu'elles sortent leur grosse voix forte, j'en ai tellement peur que j'en tremble. Elles sont tellement gentilles parfois qu'elles nous donnent des caresses. Souvent, elles peuvent être dangereuses, car quand elles se fâchent contre d'autres personnes, elles se défoulent sur nous.

Patric Blais

Attention aux pseudo-stars !

Ce que j'aime le plus chez les filles, c'est leur gentillesse. J'aime aussi les filles qui peuvent parler aux garçons sans faire de folies. J'aime les filles sportives et celles qui aiment la musique. Je déteste les filles qui se prennent pour d'autres; et une fille qui se prend pour une chanteuse, c'est encore pire !

Francis Lebeuf

Et les raisonneuses, comme de raison !

J'aime les filles sportives et intelligentes. J'aime celles qui n'ont pas un caractère bébé et qui ne se croient pas meilleures que les autres. Il y a une chose en particulier que j'aime moins chez les filles : c'est qu'elles s'obstinent parfois à dire qu'elles ont raison quand elles ont tort. Mais elles ont beaucoup de qualités et la plupart sont aimables. En général, les filles se tiennent en groupe. Je trouve qu'il y a plus de qualités que de défauts chez les filles.

Tiré de: **D'Images en mot - 6ème année**, de M. Raîche Lemaire et Janelle P. Therrien, éditions Modulo, Montréal 1988, pages 16 et 17.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Modulo.

Mes relations avec les personnes du sexe opposé

(Projet d'équipe pour les garçons)

Rédige un album sur les filles et les garçons et sur le type de relations qu'ils devraient avoir les uns avec les autres dans différentes situations.

— Examine les points ci-dessous pour trouver des idées.

— Ajoute tes propres idées.

— Les filles liront cet album. Rédige-le donc sérieusement en tenant compte de leurs sentiments.

— Écris proprement et illustre ton travail à l'aide de croquis, de photos, ou d'images tirées de magazines, etc.

— Partage la tâche avec les autres. Tu peux te choisir un chef d'équipe qui ordonnera les travaux et les rassemblera pour constituer l'ouvrage final.

— Monte une page couverture «accrocheuse» et inscris-y un titre original.

Points à discuter et à traiter dans l'album

— Quelques paroles aimables sur les garçons.

— Quelques paroles aimables sur les filles.

— Garçons et filles se comportant ensemble de façon responsable:

1. en classe;
2. dans la cour de l'école;
3. dans les sports;
4. au cours d'une soirée;
5. à un arrêt d'autobus;
6. dans l'autobus;
7. en visite chez l'un ou chez l'autre;
8. au téléphone.

— Ce que je pense des fréquentations.

Les filles rédigent le même album selon leur point de vue. Tu pourras le lire.

Mes relations avec les personnes du sexe opposé

(Projet d'équipe pour les filles)

Rédige un album sur les filles et les garçons et sur le type de relations qu'ils devraient avoir les uns avec les autres dans différentes situations.

- Examine les points ci-dessous pour trouver des idées.
- Ajoute tes propres idées.
- Les garçons liront cet album. Rédige-le donc sérieusement en tenant compte de leurs sentiments.
- Écris proprement et illustre ton travail à l'aide de croquis, de photos, ou d'images tirées de magazines, etc.
- Partage la tâche avec les autres. Tu peux te choisir un chef d'équipe qui ordonnera les travaux et les rassemblera pour constituer l'ouvrage final.
- Monte une page couverture «accrocheuse» et inscris-y un titre original.

Points à discuter et à traiter dans l'album

- Quelques paroles aimables sur les garçons.
- Quelques paroles aimables sur les filles.
- Filles et garçons se comportant ensemble de façon responsable:

  1. en classe;
  2. dans la cour de l'école;
  3. dans les sports d'équipe;
  4. au cours d'une soirée;
  5. à un arrêt d'autobus;
  6. dans l'autobus;
  7. en visite chez l'un ou chez l'autre;
  8. au téléphone.

- Ce que je pense des fréquentations.

Les garçons rédigent le même album selon leur point de vue. Tu pourras le lire.

_____

1. Quel genre de difficultés la personne de l'illustration semble-t-elle avoir?

   _____

   _____

2. Décris une situation où il t'est arrivé de te sentir comme elle.

   _____

   _____

   _____

   _____

   _____

3. Inscris un titre approprié en haut de la page.

Les décisions que je prends

(1re partie)

A. Je n'ai pas le choix. Il y a quelqu'un qui décide pour moi.

B. J'ai partiellement le choix. Il y a quelqu'un qui m'aide à prendre la décision.

C. Je prends seul la décision.

D. Ne s'applique pas.

Inscris dans l'espace blanc la lettre qui correspond à ta situation.

La décision:

1. d'arrêter à un feu rouge.
2. de choisir les vêtements que je porte à l'école.
3. de me faire couper les cheveux.
4. de téléphoner à mes amis.
5. de partir en vacances.
6. de me lever tard le samedi.
7. de me trouver dans cette classe-ci cette année.
8. d'avoir un emploi à temps partiel.
9. de regarder mon émission de télévision préférée.
10. de faire mes devoirs.
11. de lire un livre.
12. de fumer.
13. de participer à un programme sportif.
14. de ranger ma chambre.

15. de dépenser vingt dollars.

16. de rentrer plus tard que d'habitude.

17. de donner une soirée chez moi.

18. d'aller à une soirée chez quelqu'un.

19. d'aller en visite chez des parents.

20. d'essayer un nouveau plat.

21. d'essayer d'avoir les meilleures notes possibles à l'école.

22. de dire la vérité.

23. de sortir avec une personne du sexe opposé.

24. de cuisiner.

25. de posséder un animal de compagnie.

Les décisions que je prends

(2e partie)

Décris une situation où...

1. Tu as pris une décision rapidement et avec facilité.

2. Il t'a été très difficile de prendre une décision.

3. Tu n'es pas encore décidé.

4. Tu as pris une décision en jouant à pile ou face.

5. Tu as demandé à quelqu'un de prendre la décision à ta place.

6. Tu as pris la bonne décision.

_____

_____

_____

7. Tu as pris la mauvaise décision.

_____

_____

_____

8. On t'a félicité de la décision que tu avais prise.

_____

_____

_____

9. Tu aurais souhaité qu'on tienne davantage compte de ton opinion pour prendre une décision.

_____

_____

_____

10. Tu aimerais avoir une plus grande part de responsabilité dans la prise des décisions à l'avenir.

_____

_____

_____

Un simple conseil a changé ma vie

Mary Martin, une étoile de cinéma, de la scène et de la télévision nous révèle quelques moments critiques de sa vie.

Lorsque j'avais douze ans, j'avais une ennemie, une fille qui se plaisait à signaler mes défauts. Semaine après semaine, sa liste grandissait: j'étais maigre, je n'étais pas bonne en classe, j'étais un garçon manqué, je parlais trop fort, j'étais prétentieuse, et ainsi de suite. Je l'ai supportée aussi longtemps que j'ai pu. Puis, un jour, en pleurs et excédée, je courus vers mon père.

Il écouta tranquillement mes éclats de colère. Puis, il demanda: «Ce qu'elle a dit, c'est vrai, ou non?»

Vrai? Je voulais savoir comment riposter. Qu'est-ce que la vérité avait à faire là-dedans?

«Mary, t'es-tu jamais demandé à quoi tu ressemblais? Tu as maintenant l'opinion de cette fille. Va faire une liste de tout ce qu'elle dit et note les points qui sont vrais. Ne prête aucune attention à tout le reste.»

Je fis comme il demandait et découvris, à ma grande surprise, qu'environ la moitié des choses étaient vraies. Il y en avait que je ne pouvais pas changer (être maigre, par exemple), mais d'autres que je pouvais, et tout à coup, je voulais en changer bien d'autres. Pour la première fois de ma vie, j'avais une image à peu près claire de moi-même.

Je rapportai la liste à papa. Il refusa de la prendre.

«C'est pour toi toute seule, dit-il. Tu sais mieux que personne la vérité sur toi-même, une fois que tu l'as entendue. Mais tu dois apprendre à écouter au lieu de te boucher les oreilles sous le coup de la colère ou de la peine. Lorsqu'on dira quelque chose de vrai de toi, tu le sauras. Tu sentiras qu'il a un écho au fond de toi.»

J'avais toujours pensé que papa était l'homme le plus sage de notre petite ville de Weatherford, Texas. Il était le premier juriste de Weatherford et le président du comité de l'école communale. Pourtant, j'avais du mal à accepter son conseil. Il me semblait que cela donnait plus de force à mon ennemie.

«Je ne pense tout de même pas que c'est très bien de sa part de parler de moi devant tout le monde», lui dis-je.

— Mary, il n'y a qu'un moyen de ne jamais faire parler de soi et de n'être jamais critiqué: ne rien dire et ne rien faire. Naturellement, comme résultat, tu n'es plus rien. Tu n'aimerais pas ça, n'est-ce pas?

Je dus admettre que non, car j'étais déjà ambitieuse.

J'allais avoir une autre leçon plus pénible encore. C'était pendant la semaine où nous préparions le spectacle de fin d'année: une opérette dont je devais tenir le rôle principal. J'étais impatiente et excitée!

Quelques jours avant la fête, un groupe d'amis décidèrent de faire un pique-nique à un lac voisin. C'était un jour gris et froid. Maman voulait que je reste à la maison pour éviter de prendre froid. Je lui fis une scène; aussi, après m'avoir fait promettre de ne pas aller nager, elle céda.

Je gardai la lettre de cette promesse mais pas l'esprit. Lorsque les autres allèrent se baigner, je ne pus rester derrière. J'enfilai mon maillot de bain et partis dans une barque.

Quand, enfin, je mis le cap vers le rivage, certains garçons commencèrent à balancer mon bateau. Juste au moment où j'allais toucher terre, il se retourna. Essayant de rester hors de l'eau, je fis un saut vers la rive. Je le fis, mais j'atterris en plein sur une bouteille cassée et m'ouvris le talon jusqu'à l'os!

Je ne fus pas la vedette du spectacle. Ma doublure fit un gros succès pendant que j'étais étendue à l'hôpital. «Mais j'ai tenu ma promesse de ne pas aller nager», dis-je à papa.

«Mary, tu n'as écouté que la moitié de ce que ta mère t'a dit. Ce qu'elle t'avait vraiment fait promettre était d'essayer de ne pas prendre froid. Aller nager n'en était qu'une partie. Quand on n'écoute qu'un bout de la vérité, on s'attire des ennuis.»

J'émis une excuse finale: «Tous mes amis pensaient que je ne risquais rien en restant dans la barque.»

«Et ils avaient tous tort, tu vois?» Il s'arrêta un instant. «Tu verras, le monde est plein de gens qui pensent savoir ce que tu dois faire. Ne te bouche pas les oreilles. Écoute-les tous, mais ne prête l'oreille qu'à la vérité et fais ce que tu sais, toi, être la meilleure chose à faire.»

Le conseil de papa m'est revenu à de nombreux moments critiques. Un tel moment arriva lorsque j'allai à Hollywood pour me lancer dans le cinéma. J'avais «auditionné» dans tous les studios de la ville, à plusieurs reprises, pendant deux ans, sans jamais décrocher un contrat. On m'appelait «Mary l'Audition».

Un des réalisateurs, fatigué de me voir apparaître si souvent, me dit un jour: «Tu as le nez trop gros et le cou trop long. Tu ne feras jamais de cinéma. Crois-moi, je m'y connais!

C'était vrai, je suppose, mais ça n'avait rien d'utile. Je ne pouvais rien faire pour améliorer mon cou et mon nez, si ce n'est travailler deux fois plus fort pour réussir malgré eux. Non, le genre de vérité que j'avais besoin d'entendre me vint finalement d'un homme merveilleusement aimable et sage qui s'appelait Jerome Kern. Il donnait des auditions pour l'Opéra municipal de Saint-Louis et, naturellement, je m'y présentai. Je n'obtins pas l'emploi. Mais il me prit à part pour me dire: «Tu devrais apprendre à chanter dans ton propre style.»

Tout d'abord, je fus trop déçue pour accorder beaucoup d'attention à ses paroles. Puis, je me les répétai à moi-même, cherchant la vérité et, boum! elle m'apparut. Elle trouva un écho à l'intérieur de moi-même, tout comme papa me l'avait prédit. J'avais essayé tous les styles de chant en vogue. Mais Jerome Kern me dit que j'avais tort, et je reconnus que c'était la vérité. Si jamais je devais réussir, ce serait par moi-même et non par un autre.

Quelques semaines plus tard, un cabaret d'Hollywood annonçait des auditions pour son spectacle. De nouveau, «Mary l'Audition» apparut. Mais, cette fois, je n'essayai pas d'être quelqu'un d'autre; j'étais moi-même. Je ne fis aucun effort pour faire du charme. Je portais une simple jupe de taffetas noir et une blouse blanche. Et je chantai à pleine voix, comme on me l'avait appris au Texas. Je fus engagée.

Le succès vint rapidement ensuite et je fus bientôt une vedette de Broadway. Alors, comme papa l'avait dit, un «bavardage» de voix m'entoura. Conseils, louanges et remarques vinrent non seulement des amis mais des critiques de théâtre professionnels. J'essayais très fort de trouver cet écho à l'intérieur de moi-même. Mais parfois, c'était difficile et c'est là qu'il faut compter sur ceux que l'on aime pour être guidé et aidé à entendre la vérité. Mon mari, Richard Halliday, l'a fait, et je lui en suis reconnaissante.

Laissez-moi donner un exemple. J'ai joué, à Broadway, dans un merveilleux spectacle de Rodgers et Hammerstein, *The Sound of Music*. Durant la tournée hors de la ville, Richard me faisait lire toutes les critiques. Il voulait que je corrige les moindres fautes relevées dans mon jeu de scène.

Quand, finalement, nous avons commencé à Broadway, quelques critiques trouvèrent le spectacle «trop mou». Ils étaient mécontents que je sois apparue dans un spectacle qui avait si peu de «mordant».

«C'est ton jugement qui compte maintenant, me dit fermement mon mari. Le spectacle est monté; ton jeu est mis au point. Ne te laisse pas ébranler par ces nouvelles critiques. D'ailleurs, tu sais très bien toi-même que le spectacle est bon.»

Il avait raison. Je savais que le spectacle était bon. Le temps était venu pour moi d'avoir confiance en ma propre opinion. Grâce au conseil de mon père, j'étais capable d'entendre ma propre vérité.

Peter Pan—Télévision, 1955

South Pacific—Broadway, 1949

The Sound of Music—Broadway, 1959

Tiré de: **Savoir Lire, livret A, de Sélection du Reader's Digest, éditions du Reader's Digest, Montréal, 1974, pages 81 à 86.**

Un simple conseil a changé ma vie

Questionnaire

1. Quelle carrière Mary Martin désirait-elle poursuivre?

2. À quelle condition Mary pouvait-elle réussir?

3. Quelle devait-être maintenant sa priorité, ou quelle décision a-t-elle dû prendre?

4. Quelles personnes ont joué un rôle important dans sa vie pour lui permettre de devenir ce qu'elle était?

5. As-tu déjà eu ou auras-tu à prendre de grandes décisions dans ta vie?

6. Qu'est-ce qui constitue ou constituera le fondement de tes décisions, c'est-à-dire sur quelle base t'appuies-tu ou t'appuieras-tu pour prendre ta décision?

7. À quoi est-ce que tu accordes le plus de valeur pour faire ton choix?

Les valeurs dans la vie

Nos choix sont fondés sur des valeurs qui donnent un sens à notre vie.

1. Voici quelques exemples de choix que les gens considèrent importants ou bons pour eux: les amis, l'argent, la santé, une bicyclette, des livres, un animal favori, savoir bien patiner, être juste et honnête, être camelot...

2. Fais une liste de choix que tu considères importants ou bons.

   a) _____

   b) _____

   c) _____

   d) _____

   e) _____

   f) _____

   g) _____

   h) _____

   i) _____

   j) _____

3. Explique pourquoi chacun de ces choix inscrits sur ta liste est bon.

   _____

   _____

   _____

4. Y a-t-il d'autres choix que tu aimerais, sans croire qu'ils soient importants ou bons? Si oui, donne un exemple. Dis pourquoi ce n'est pas important (prioritaire) ou bon à tes yeux.

   _____

   _____

   _____

Tiré de: Nos valeurs - Ma façon de vivre - série III, de O.I.S.E. et C.F.O.R.P., éditions du Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, Ottawa, 1979, pages 2 et 3.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions du Centre franco-ontarien des ressources pédagogiques.

Trouver des solutions

Imagine que ta journée scolaire doive être prolongée d'une heure chaque jour. Le directeur ou la directrice de l'école aimerait tenir compte de tes désirs avant de mettre au point le nouvel horaire. Quelle serait la meilleure façon d'utiliser cette heure supplémentaire à l'avantage de tous?

A. Dresse une liste de toutes les possibilités.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

B. Inscris un X devant les solutions que tu éliminerais.
C. Quel est ton choix final?

_____

D. Dis pourquoi tu choisis cette solution.

_____

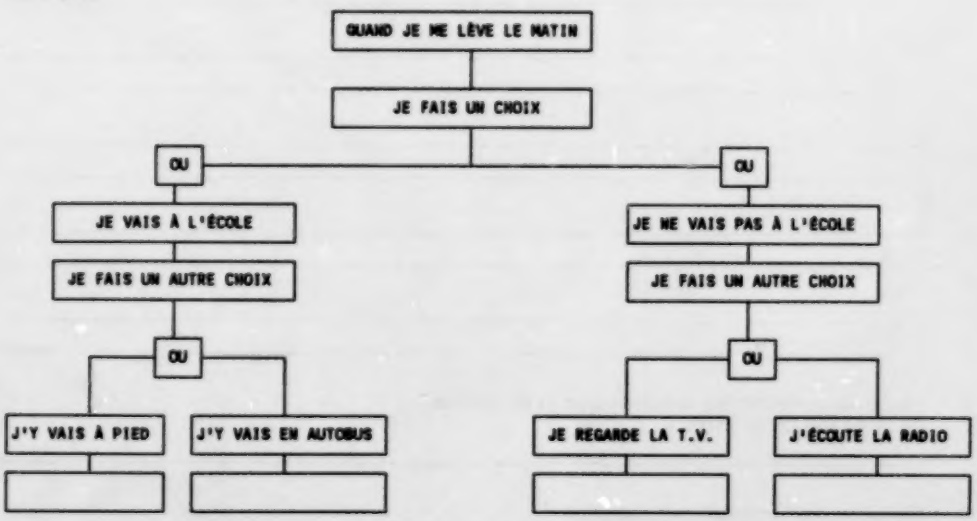
Je fais un choix

Après avoir posé un geste ou avoir fait une action, t'arrive-t-il souvent de te dire: «J'aurais donc dû...?»
Trouve quelques situations où cela t'est arrivé.

CE QUE J'AI FAIT	CE QUE J'AURAIS DÛ FAIRE	POURQUOI

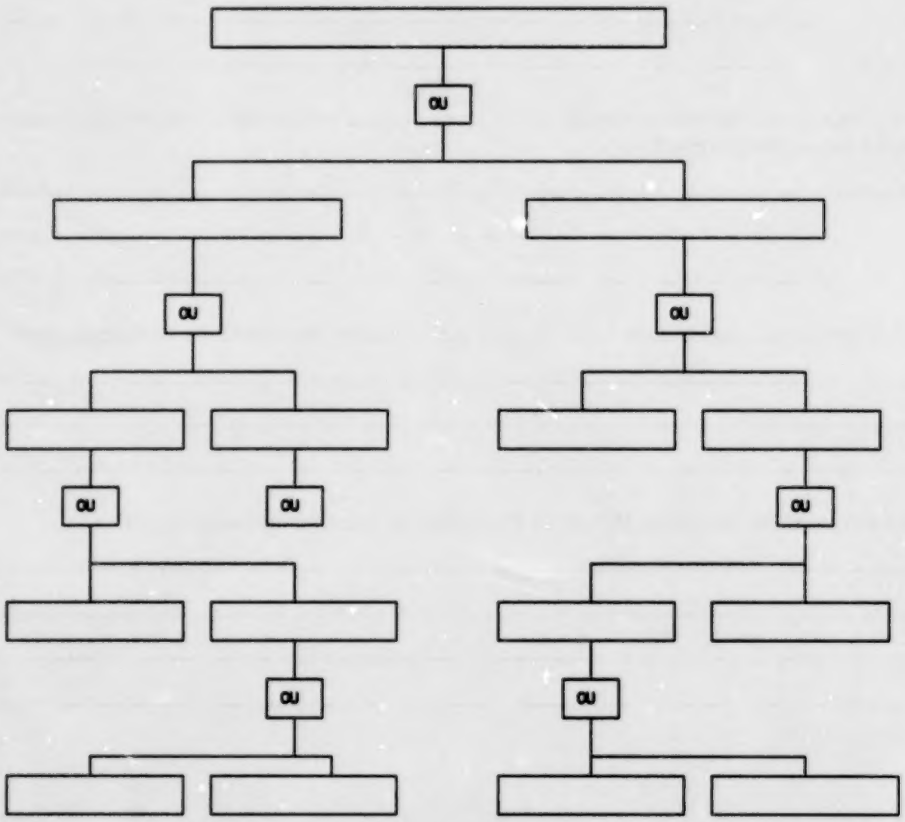
Vois-tu que devant une action, tu as toujours une alternative?

Exemple:



Je fais un choix

Choisis une action de base qui peut se reproduire chaque jour, à partir de laquelle tu désires trouver une alternative. Ex.: pendant que je me rends au cours d'éducation physique, je décide de participer aux activités ou de parler tout ce temps avec mes amis.



Comprendre les conséquences

C'est samedi matin et la mère de Michel s'attend qu'on nettoie la maison de fond en comble. Michel a la responsabilité de nettoyer sa propre chambre.

Si Michel ne nettoie pas sa chambre, quelles en seront les conséquences?

_____

_____

_____

Si Michel nettoie sa chambre en maugréant et en se plaignant de la tâche à accomplir, quelles en seront les conséquences?

_____

_____

_____

Si Michel nettoie sa chambre de façon responsable, quelles en seront les conséquences?

_____

_____

_____

Quelles solutions de rechange Michel a-t-il? Quelles en sont les conséquences?

_____

_____

_____

_____

Comprendre les conséquences

Rédige un paragraphe sur une situation où tu as dû faire face aux conséquences d'une décision que tu avais prise. Il peut s'agir des conséquences d'une bonne ou d'une mauvaise décision. Fais part de ton histoire à tes camarades de classe si tu le désires.

Admettre sa responsabilité

1. Comment te sens-tu lorsque tu as pris la bonne décision?

2. Quel effet cela te fait-il de te rendre compte que tu as pris la mauvaise décision?

3. Pourquoi est-ce difficile d'admettre qu'on a commis une erreur?

4. Comment te sens-tu vis-à-vis des gens qui viennent s'excuser auprès de toi quand ils ont fait une erreur?

5. Comment te sens-tu vis-à vis des gens qui refusent d'admettre leur erreur même s'ils savent qu'ils ont pris une mauvaise décision?

6. Crois-tu qu'une personne devrait réparer les torts qu'elle a causés à la suite d'une mauvaise décision? Explique.

7. Que peut-on tirer de positif d'une mauvaise décision?

8. Comment peux-tu éviter de refaire la même erreur à l'avenir?

Prise de décision: grille de clarification

La situation:			
Solution de rechange 1	Solution de rechange 2	Solution de rechange 3	Solution de rechange 4
Conséquences	Conséquences	Conséquences	Conséquences
Élimine les solutions de rechange qui ne sont pas pratiques. Élimine les solutions de rechange où il y a conflit avec tes priorités.			
Voici la meilleure décision.			

Bienvenue au théâtre de marionnettes

LE CHOIX DE STÉPHANIE

Personnages: – Pascal;
– Stéphanie;
– Yvan, le grand frère de Stéphanie.

Décor: l'intérieur de la maison de Stéphanie.

Objets: – une coquille d'oeuf brisée représentant une tasse cassée;
– une petite boîte dans la main de Pascal;
– un comptoir de cuisine découpé dans une boîte de carton.

SCÈNE I

Au lever du rideau: Stéphanie regarde la tasse cassée. La main sur la tête, elle se demande quoi faire.

Pascal: (entrant avec une petite boîte dans la main)
Salut Stéphanie! Oh! mais quelque chose ne va pas? Tu as un drôle d'air!

Stéphanie: Ça ne va pas bien du tout. J'ai cassé la tasse préférée de maman. Elle m'avait bien défendu d'y toucher. Je ne sais pas quoi faire. Je n'ose pas aller lui annoncer la nouvelle. Surtout que ces jours-ci, elle est de mauvaise humeur.

Pascal: Quel dommage! Peut-être que tu pourrais lui dire que c'est le chat qui a sauté sur le comptoir et qui l'a accrochée.

Stéphanie: C'est une idée! Comme ça, personne n'en saurait rien (soupir de soulagement) et je ne serais pas grondée!

Yvan entre soudainement dans la pièce.

Yvan: Tiens! Pascal. Passes-tu l'après-midi avec nous?

Pascal: Non. Je rapporte le jeu de Monopoly de Stéphanie. J'aimerais bien en jouer une partie avant de retourner à la maison.
(Pascal pose la boîte sur le comptoir.)

Yvan: Qu'est-ce qui se passe Stéphanie? Tu as bien l'air triste? (Stéphanie essaie de cacher la tasse.)

Stéphanie: (montrant la tasse) Euh! je... j'ai cassé la tasse de maman.

Pascal: Hé oui! c'est un accident. Stéphanie ne sait pas quoi faire. Elle est embêtée et moi, je le serais aussi. J'aime mieux ne pas être à sa place!

Stéphanie: Qu'est-ce que tu ferais, Yvan, si ça t'arrivait?

Yvan: Est-ce que tu me demandes de faire le choix pour toi?

Stéphanie: Non, mais j'aimerais savoir ce que tu en penses. Peut-être que cela m'aiderait à prendre une bonne décision.

Yvan: Qu'est-ce que tu voulais faire?

Stéphanie: J'avais pensé dire à maman que le chat en grimpant sur le comptoir a accroché la tasse et l'a brisée.

Pascal: Oui, comme ça, sa maman ne saurait pas que Stéphanie a joué avec sa tasse. Ce qu'on ne sait pas ne nous fait pas de mal!

Yvan: Je n'en suis pas si sûr!

Pascal: Qu'est-ce que tu veux dire?

Yvan: Selon moi, prendre une décision, c'est décider de la meilleure chose à faire. Est-ce que c'est une bonne solution?

Pascal: Moi, je pense que oui; et toi, Stéphanie?

Stéphanie: (soupirant) Je commence à me le demander. Peut-être que je devrais tout simplement ne rien dire et attendre que maman me questionne.

Pascal: Peut-être qu'on pourrait recoller la tasse!

Stéphanie: (impatiente) Voyons Pascal! Ça paraîtrait. Essaie d'avoir une meilleure idée!

Yvan: Si tu caches ton jeu, penses-tu que tu pourras continuer à être toi-même?

Stéphanie: Non, je pense que je serai plutôt mal à l'aise.

Yvan: Ça, c'est une conséquence.

Pascal: Qu'est-ce que ça veut dire, une conséquence?

Yvan: Ça veut dire un résultat. Si, par exemple, tu ne fais pas tes devoirs, tu auras un beau ZÉRO.

Stéphanie: Ça, c'est assez évident!
Si j'avoue tout, il y aura une autre conséquence. Peut-être que maman sera très fâchée, ou qu'elle ne me fera plus confiance!

Yvan: Oui, mais toi, tu auras la satisfaction d'avoir bien agi. Et puis, maman verra que tu joues franc-jeu. Ça attire plutôt la confiance des autres. En tout cas, moi, je serais porté à faire encore plus confiance.

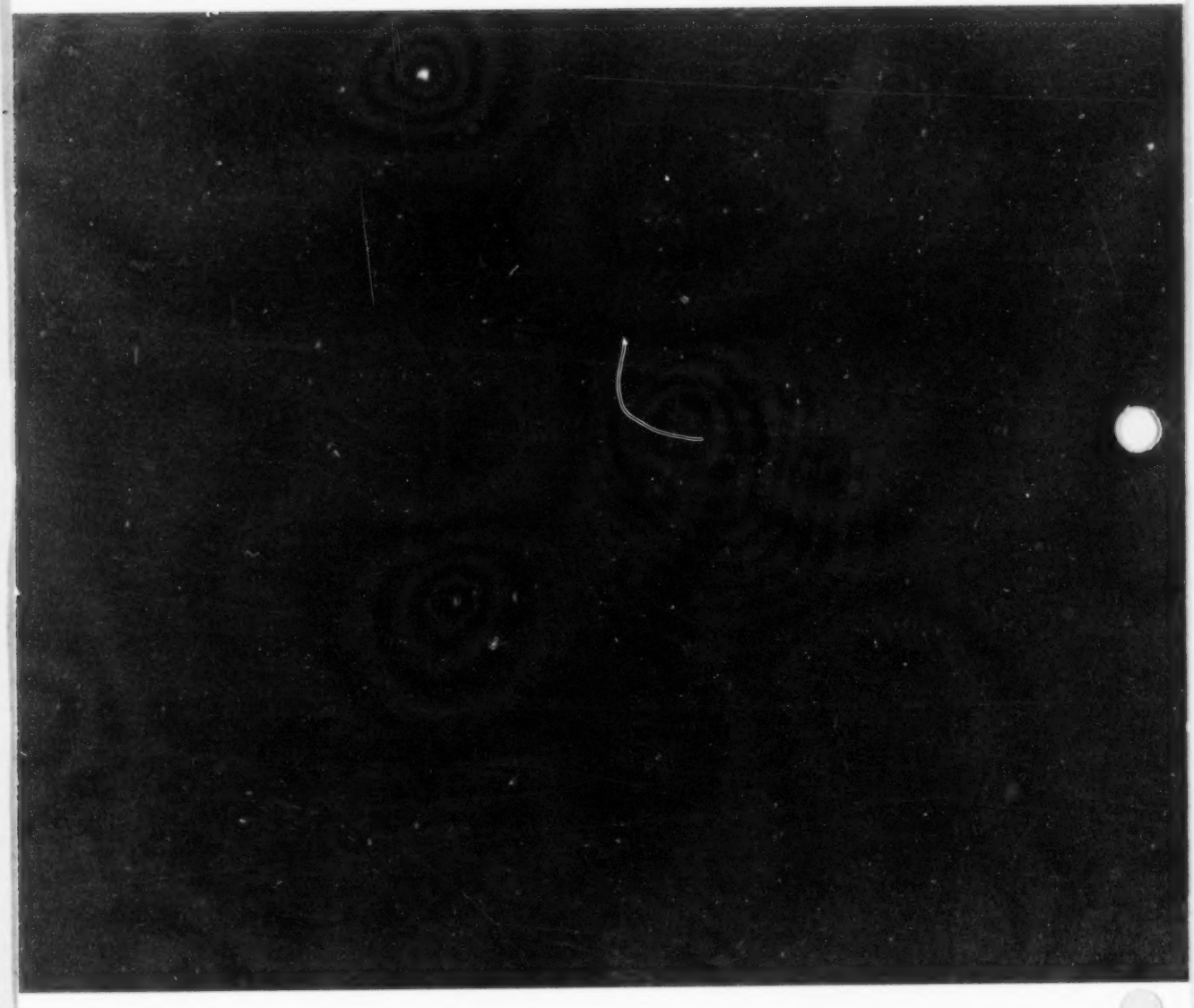
Stéphanie: Ouais! Je pense que tu as raison, Yvan. Au fond, c'est ce que j'ai envie de faire: tout avouer même si c'est la solution la plus difficile.
(Stéphanie se prépare à sortir.)

Pascal: Eh! Stéphanie. N'oublie pas la partie de Monopoly.

Stéphanie: (dont on entend la voix au loin)
Non, je n'ai pas oublié... Je reviens tout de suite.

SCÈNE II

Les enfants écrivent ou improvisent le reste.



Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

65-1610-02